

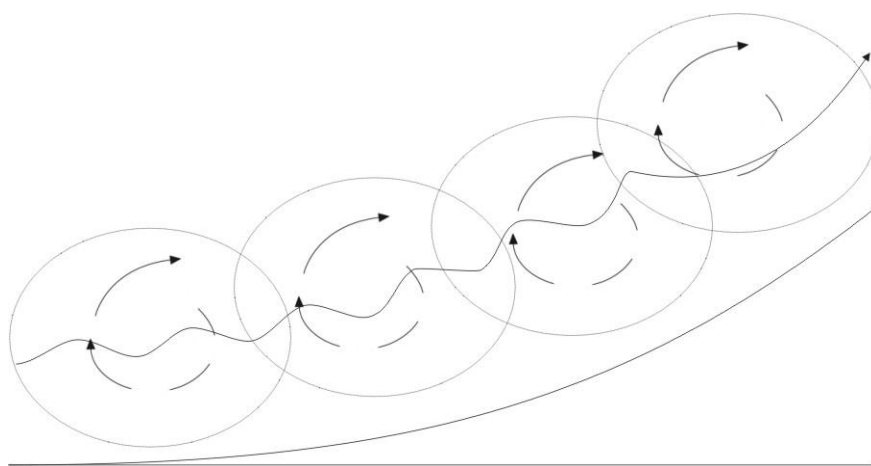


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC**

**Centro de Ciências da Educação – CED**

**Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE**

**VIVÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA:  
APRENDIZAGEM E MUDANÇA EM DESENVOLVIMENTO  
DE EQUIPE ESCOLAR**



**Fernando Salvino**

**Florianópolis, 2007**

**FERNANDO SALVINO**

**VIVÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA:  
APRENDIZAGEM E MUDANÇA EM DESENVOLVIMENTO  
DE EQUIPE ESCOLAR**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.**

Área de concentração “Educação e Formação de Educadores”.

Orientação: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Terezinha Maria Cardoso.

**Florianópolis, 2007**

**FERNANDO SALVINO**

**VIVÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA:  
APRENDIZAGEM E MUDANÇA EM DESENVOLVIMENTO  
DE EQUIPE ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2007.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Terezinha Maria Cardoso (PPGE/CED/UFSC - Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carmem Andaló (UFSC - Examinadora)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ida Mara Freire (PPGE/CED/UFSC – Examinadora)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Olga Celestina da Silva Durand (PPGE/CED/UFSC - Suplente)

Florianópolis, \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2007.

***Dedico este trabalho especialmente:***

***Àqueles que mais ajudam, mas não fazem questão de serem reconhecidos, os orientadores extrafísicos, anônimos.***

***À Paulo e Ilse, pelo amparo e apoio à educação, por tudo!***

***À querida Ana, pelo apoio, pela co-produção deste trabalho científico, por tudo!***

***E, por fim, à pequena e amada Yasmin, a razão maior de meu interesse pela formação de educadores!***

## **AGRADECIMENTOS**

*À professora Dra. Terezinha Maria Cardoso, pela competência e sinceridade de todo momento, pela orientação prática, objetiva, e pelas conversas “transmestrado” que fizeram deste uma especial experiência, meu especial agradecimento a essa pessoa, amiga, colega de profissão e irmã de evolução.*

*À todos os educadores, professores e demais profissionais da escola, pessoas que me possibilitaram um alto crescimento como pessoa e como profissional. A eles um especial e franco agradecimento! Sem eles esta experiência não seria possível.*

*Às professoras, Ida Mara Freire e Diana Carvalho de Carvalho, pelas observações sinceras que possibilitaram um novo rumo, agora correto, para a presente dissertação.*

*Às professoras da banca, por terem aceitado o convite para formarem a banca desta dissertação e participarem desta experiência de forma direta, contribuindo para o aperfeiçoamento deste trabalho e para reflexões.*

*Aos profissionais das Bibliotecas Central e Setorial CED, pelo apoio e disponibilidade em ajudar nas pesquisas quando solicitado.*

*Aos professores vinculados ao Mestrado em Educação – CED, que me possibilitaram entrar no universo da educação num curto espaço de tempo, especialmente a professora Marlene Dozol, pela essencial disciplina de Teorias da Educação.*

*Ao CNPQ pela concessão da bolsa de viabilizou essa dissertação.*

*À secretaria do PPGE pelo apoio despendido ao longo do Mestrado.*

*À todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta investigação, nas dimensões visíveis e invisíveis deste universo, meus sinceros agradecimentos.*

***“A experiência é, para mim, a suprema autoridade. A minha própria experiência é a pedra de toque de toda a validade. Nenhuma idéia de qualquer outra pessoa, nem nenhuma das minhas próprias idéias, têm autoridade de que se reveste minha experiência. É sempre à experiência que eu regresso, para me aproximar cada vez mais da verdade, no processo de descobri-la em mim. Nem a Bíblia, nem os profetas – nem Freud, nem as revelações de Deus ou dos homens – podem ganhar precedência relativamente à minha própria experiência direta”. Carl Rogers.***

***“O futuro pertence a organizações baseadas em equipes.”***

*Fela Moscovici.*

***“Para mim o laboratório é um ambiente aonde vou me conhecer, conhecer os outros, conhecer as capacidades da gente que estão embutidas, de se colocar questões para os colegas...”***

*Mariana, professora participante do PDE.*

## RESUMO

Este trabalho investiga temas ligados à formação continuada ou contínua em serviço, transcendendo as pessoas dos educadores e ampliando para a comunidade escolar global envolvida na experiência escolar. Trata especialmente de investigação que aborda o descobrimento das aprendizagens experienciadas pelos profissionais de uma escola de educação infantil e ensino fundamental (1ª a 4ª) dentro do continuum de experiências de um Projeto de Desenvolvimento de Equipe (PDE), em 1 ano de trabalho. A pesquisa evidenciou o alcance da experiência no projeto em 4 dimensões básicas: as aprendizagens pessoais, interpessoais, organizacionais e educacionais (pedagógico). De forma sintética, a aprendizagem e a mudança vivenciada, no PDE, levaram as pessoas a saírem de seus pequenos mundos através do autoconhecimento, da auto-superação, da autoconscientização, da percepção de mudança e da liberdade de expressão, em direção ao todo da organização escolar, aumentando o comprometimento geral com o todo da organização e com seu destino político-pedagógico e o nível grupal, mais próximo da realidade de uma equipe real. O trabalho adentra, ao final, em questões de ordem mais transcendente e epistemológica, nas raízes do método científico qualitativo e nos limites da abordagem centrada na pessoa, inclinando-se o autor para fundamentos educacionais mais amplos, tal como a parapsicologia e nos paradigmas centrados na consciência integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento de equipe; Formação de Educadores; Formação Continuada em Serviço; Educação e Aprendizagem Experiencial; Escola.



## RESUMEN

Este trabajo investiga en temas a la formación continuada o continua en servicio, exceder a la gente de los educadores y el extender para el global implicado referente a comunidad de la escuela en referente a experiencia de la escuela. Se ocupa especialmente de la investigación que dentro de acercamientos el descubrimiento de los experiencias de las aprendizajes para los profesionales de una escuela de la educación infantil y de la educación básica (1ª 4ª) de la serie continua de experiencias de un proyecto del desarrollo del equipo, en 1 año de trabajo. La investigación evidenció el alcance de la experiencia en el proyecto en 4 dimensiones básicas: las aprendizajes personales, interpersonales, organizacionales y educativos (pedagógico). De la forma sintética, el aprender y profundamente vivido el cambio, en el PDE, habían tomado a gente para dejar sus mundos pequeños con el conocimiento de sí mismo, del auto-superación, del autoconscientización, de la opinión del cambio y de la libertad del discurso, en la dirección a todo el referente a la organización de la escuela, , aumentando el comprometimiento general con toda la organización y su nivel político-pedagógico de la destinación y del grupo, al lado de la realidad de una ha equipado verdadero. El adentra del trabajo, al extremo, en orden pregunta más trascendente y epistemológica, en las raíces del método científico cualitativo y en los límites de subir se centró en la persona, inclinando al autor para lechos educativos más amplios, como el parapsicología y los paradigmas de e se centraron en la conciencia integral.

**PALABRAS-LLAVE:** Desarrollo del equipo; Formación de educadores; La formación continuó en servicio; Educación y el aprender de Experiencial; Escuela.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1. Experiência originária.....	12
2. Fundamentos metodológicos.....	20
2.1 Investigação qualitativa.....	20
2.2 O estudo de vivências através de método qualitativo.....	21
3. Das Intenções à Pesquisa.....	23
3.1 Intenções investigativas.....	23
3.2. Sujeitos participantes.....	23
3.3. Instrumentos.....	27
3.4. Caminho metodológico.....	27
3.5. Orientações para análise.....	29
3.6. Orientações para o leitor.....	30
<b>CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES E DESENVOLVIMENTO DE EQUIPE EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES.....</b>	<b>31</b>
1.1 A aprendizagem experiencial: uma síntese da teoria educacional de Carl Rogers.....	32
1.2. Aprendizagem experiencial em experimentos intensivos de grupo.....	41
1.3. Plano de mudança autodirigida num sistema educacional.....	44
1.4. Desenvolvimento de equipe em Fela Moscovici.....	46
1.4.1 Transformando um grupo em equipe.....	46
1.4.2 Curva de desempenho de equipe.....	56
1.4.3 Desenvolvimento de equipe.....	60
<i>Modelo Pesquisa-ação.....</i>	63
<i>Fases do Programa.....</i>	64
<i>Tecnologia básica: educação de laboratório.....</i>	64
<i>Desenvolvimento interpessoal.....</i>	65
1.5. O método utilizado: uma síntese básica do projeto.....	65
1.6. Um esboço sintético da formação continuada de educadores em serviço.....	66
1.7 A formação continuada de educadores na perspectiva de mudança autodirigida através de desenvolvimento de equipe em Escolas: investigações sobre a aprendizagem e mudança.....	72
<b>CAPÍTULO 2: APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>77</b>
2.1. Apresentação.....	77
2.2. Análise/síntese dos dados.....	78
2.3. Categorização das sínteses específicas: categorias gerais e específicas.....	103
<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>106</b>

3.1 Categorias específicas e suas subcategorias.....	106
<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....</b>	<b>130</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>POSFÁCIO.....</b>	<b>135</b>
<b>FONTES DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

### 1. Experiência Originária.

Em fevereiro de 2004 eu e minha companheira Ana, psicóloga, realizamos um trabalho numa escola de educação infantil e ensino fundamental, *Colégio Caminhos para a Vida*<sup>1</sup>, que denominamos de “Projeto de Desenvolvimento de Equipe”. Este trabalho se assemelhou às descrições dos trabalhos realizados por Carl Rogers, Kurt Lewin e Fela Moscovicci, no que dizem respeito à pesquisa-ação, método de laboratório, plano de mudança autodirigida num sistema educacional e programa de desenvolvimento de equipe realizado em organizações empresariais.

O meu contato com esta vertente do conhecimento traduz campos vitais de minha história de vida, desde que saí das experiências como músico, artista plástico e advogado e migrei para o campo da educação, especificamente, o campo da formação de educadores em escolas públicas e privadas em mais de 30 escolas em dezenas de municípios de Santa Catarina, na maioria delas pública, ao longo dos anos 2001 a 2005<sup>2</sup>. Esta experiência originária com as 30 escolas e com o contato com a realidade da educação em Santa Catarina, aproximou-me da educação de uma forma direta e de meu interesse em facilitar trabalhos em escolas, visando o desenvolvimento da pessoa dos educadores, além da questão ecológica tradicional, entrando na ecologia humana ou profunda<sup>3</sup>. Ao longo desses anos de trabalho, vi os mais diferentes tipos de organizações escolares e de perfis de educadores, dentro de um ponto de vista de suas personalidades e de seus modos de ser no mundo. Testemunhava algumas escolas de Joinville aplicando as tecnologias intensivas de grupo no desenvolvimento pessoal e interpessoal de educadores, tal como o psicodrama de Jacob Levi Moreno. Ao mesmo tempo, aplicávamos técnicas de dinâmica de grupos dentro de uma perspectiva ecoalfabetizadora, proposta do projeto no qual fazia parte e era educador contratado através do Klimata – Centro de Estudos Ambientais. Alguma coisa estava no ar dentro de algumas escolas, um clima de mudança, de uma busca por algo a

<sup>1</sup> Nome proposto por um pai de aluno numa das entrevistas escritas ocorridas no período de trabalho.

<sup>2</sup> Em 2004 abrimos uma organização de consultoria educacional chamada CONS – Centro de Desenvolvimento da Consciência, para abarcar este tipo de trabalho oferecido às organizações escolares e empresas inclinadas à aprendizagem organizacional e formação de equipes.

<sup>3</sup> Para entender o sentido de ecologia profunda abordada aqui ver meu trabalho de conclusão de curso: SALVINO, Fernando. *Ecopedagogia e Cosmoconsciência: Análise sobre a Efetividade do Sexto Espaço de Aprendizagem*. UDESC, 2001.

mais; muitos já procuravam por uma nova forma de se fazer educação, uma educação baseada no aprendizado vivencial, em espiritualidade vivida em grupo.

O psicodrama, a biodança, a ecoalfabetização através de aprendizagem experiencial em experimentos intensivos de grupo, todos esses movimentos eram uma resposta à crise educacional vigente, que, atravessava de uma forma direta, a pessoa do educador. Em todas as organizações escolares pelo qual passei, o desafio parecia ser o mesmo e apesar de todas as dificuldades já conhecidas, os educadores atravessavam uma crise humana, cujo sintoma básico era a grande dificuldade de atuarem em equipe, de criarem laços relacionais saudáveis e produtivos, dinamizados por projetos e trabalhos multi e interdisciplinares produtivos. Um clima de desânimo e desmotivação era a regra básica nas escolas; encontramos muitos educadores deprimidos e desanimados, sem perspectiva pessoal e profissional<sup>4</sup>. Muitas reclamações e muita dificuldade em assumirem responsabilidades por seus processos íntimos. Os educadores, raros eles, assumiam-se como pessoas que tinham que se autossuperar em suas dificuldades. Esta experiência fez-me aprofundar meu trabalho e perceber a seriedade e a urgência do mesmo. Da advocacia ou a mediação de conflitos interpessoais com fundos jurídicos (direitos) à mediação de conflitos jurídicos ambientais, fui à educação ambiental e posteriormente aos estudos de ecologia, atravessando a ecoalfabetização (relação do ser humano consigo e com o cosmo). A ecoalfabetização me levou às escolas, aos educadores e às suas pessoas. Após esta experiência intensiva interessei-me decididamente por atuar diretamente em projetos e trabalhos que estaria direcionados à educadores, dentro da perspectiva do desenvolvimento e da formação dos educadores como pessoas. Com isso atravessei nova experiência que é a experiência investigada aqui neste trabalho. Motivado ao extremo para atuar neste campo, nos preparamos para uma nova experiência. Encontramos numa escola pequena<sup>5</sup>, privada, a

---

<sup>4</sup> Com possíveis relações com a Síndrome de Burnout.

<sup>5</sup> A escola era pequena, com menos de 20 profissionais sendo que menos de 15 educadores. Muitos deles com formação acadêmica outros com pouca. Em geral religiosos adeptos de referenciais bem diversificados, indo desde o catolicismo, passando pelo espiritismo à umbanda e religiões evangélicas. Situada dentro de um bairro de classe média em local tranquilo imersa numa vizinhança de casas residenciais, ambiente seguro e silencioso, sem sons aborrecedores de veículos ou poluição, foi construída dentro de uma antiga casa residencial adaptada para estrutura escolar, a escola contava com educação infantil e ensino fundamental até a 4ª série. Pessoa jurídica de direito privado, a organização escolar atuava como empresa tipo LTDA, com uma sócia proprietária, a própria diretora da escola. O tipo de vínculo que os profissionais tinham com a escola era de relação empregado – empregador, baseados nos direitos trabalhistas da CLT, ou seja, trabalhavam durante o mês em troca de salário a ser pago no início do mês. A escola tinha dois andares em sua estrutura, sendo que, no segundo andar, atuava a educação infantil e no primeiro, o ensino fundamental, onde também estava presente uma pequena biblioteca precária e um banheiro simples, desorganizado; uma pequena cozinha, pequenas salas de aula, a minúscula sala da diretora e ao lado de fora, um espaço comum para festas e lanches, recreação e brincadeiras. Os professores não tinham sua sala, apesar de ostentar na porta a placa com os dizeres: “sala dos professores”. A parte não visível da escola, ou seja, o primeiro andar, aparentava-se como uma escola pública carente. E, muitas das escolas públicas que visitei, eram muito melhor aparelhadas que esta pequena escola, com exceção de algumas<sup>5</sup>. A escola tinha uma fachada bem pintada, bonita, com cores vivas, contendo um *banner* cujo conteúdo expressava o nome da organização e o desenho de seu símbolo. A fachada da escola apresentava aspecto de limpeza e de

oportunidade de levarmos à cabo este projeto. Através de muito estudo prático e teórico (autodidata) reunimos material suficiente para aplicarmos as idéias que tínhamos em mente, eu e minha parceira. Encontramos então, um universo de abordagens que satisfaziam nossos ideais, cuja síntese estaria numa nova abordagem em educação: a denominada *experiential education* ou educação experiencial. Reunimos manuais de técnicas e descobrimos também um amplo universo de possibilidades de atuação no trabalho que estávamos por desenvolver, com mais de 500 técnicas diferentes de atuação em grupos, misturando jogos educacionais de treinamento de capacidades e técnicas de dinâmica de grupo, de relações humanas, de sensibilidade e outros.

Da mesma forma que nos trabalhos que tinha facilitado nas escolas que relatei acima, atuamos nesta nova experiência com o instrumento básico: os experimentos intensivos de grupo, dentro de uma abordagem centrada na pessoa e no grupo, atrelada ao método utilizado por Moscovici dentro do contexto da formação de equipes através de pesquisa-ação.

No caso desta experiência originária, os encontros intensivos de grupo foram utilizados dentro de um contexto também mais amplo que envolvia a possibilidade de entrevistas individuais com os sujeitos participantes, reuniões paralelas com alguns dos sujeitos, principalmente as lideranças, num processo de investigação-ação, cujas diretrizes de ação percorriam o sentido de experiência grupal em laboratório e diagnóstico participativo (reflexão), num sentido pouco linear, tomada de consciência de problemas, definição de metas e prioridades e ação, num ciclo contínuo de aprendizagem experiencial, com foco no desenvolvimento interpessoal (intersubjetividade) e posteriormente no campo de tarefas (MOSCOVICI, 1994). Este contexto amplo foi denominado por *Projeto de Desenvolvimento de Equipe* ou simplesmente PDE. O termo foi derivado da proposta de Moscovici com a diferença que substituímos o termo “programa” por “projeto”, tendo em vista a adequação ao campo educológico<sup>6</sup>.

---

organização. A escola apresentava menor cuidado na parte inferior (o primeiro andar), parte que era raramente visitada pelos pais e outros visitantes. A educação física, tendo em vista a estrutura pequena da escola, era feita nas dependências do espaço comunitário do bairro que cedia o espaço à escola. A escola não tinha local adequado para a realização de trabalhos com os educadores e demais profissionais da escola, tendo em vista que as salas de aula eram pequenas e com estrutura direcionada às crianças. Com isso, a escola utilizava espaços externos para eventos, como o espaço comunitário, clubes e teatros para os eventos de final de ano.

<sup>6</sup> Neologismo exposto no International Journal of Educology. Neste sentido, consultar o arquivo exposto no banco de dados ERIC, disponível em: [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?\\_nfpb=true&\\_pageLabel=RecordDetails&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED360376&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=eric\\_accno&objectId=0900000b801486c7](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&_pageLabel=RecordDetails&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED360376&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&objectId=0900000b801486c7) Acesso em 22/02/2007. Ver também: <http://www.indiana.edu/~educy520/readings/steiner86.pdf> > Acesso em 22/02/2007.

Em agosto de 2004 apresentamos o projeto para a escola, numa reunião onde estavam presentes a diretora e a assistente de direção. A escola tendo em vista sua dificuldade financeira e nossa necessidade de escola para nossa filha, resolvemos assinar um contrato de permuta verbal, onde trocaríamos serviços de consultoria educacional por escola para nossa filha, num período de 1 ano. Ao aprovarmos o projeto na reunião, e ao ouvirmos da diretora a seguinte frase “era isso mesmo que estávamos procurando”, a direção mostrou aos profissionais o projeto, e então marcamos uma reunião introdutória, tendo em vista democratizar a idéia e darmos início ao intento.

Os sujeitos da pesquisa, na época, foram convidados para participar dos encontros intensivos de grupo em local afastado da escola em ambiente onde algumas variáveis poluidoras poderiam ser evitadas a atrapalhar o andamento dos trabalhos, por exemplo: o engessamento dos relacionamentos interpessoais causados pela própria estrutura escolar e a fixação dos papéis assumidos pelos sujeitos dentro de seus ambientes nativos (grupos e subgrupos na intimidade escolar) e as hierarquias e os padrões fixados de relacionamentos; os “grupinhos”; o clima<sup>7</sup> da própria escola como fator limitante da investigação; a influência das lideranças no ambiente nativo dos sujeitos; dentre outros fatores. A quebra de rotina e um trabalho realizado fora de escola poderiam abrir novos rumos àquele grupo. Ao disponibilizar a organização escolar, ou os sujeitos de investigação, num ambiente não-nativo e propiciador de clima diferenciado de estruturação do grupo e dos subgrupos, de criação de ambiente social provisório diferenciado para que os próprios sujeitos investigassem sua forma de atuação e de ser, poderíamos decodificar o fatores subjacentes à cultura e ao clima organizacional para assim tentarmos em equipe resolvermos os problemas/desafios atuantes na escola.

Para tanto o *design* do projeto foi estruturado de forma dinâmica, aberto a alterações com base nos processos emergentes no *continuum experiencial* dos encontros e da dinâmica do próprio cotidiano vivenciado do grupo. Procurou-se dentro do possível rejeitar toda forma de rigidez e acomodação dando espaço à flexibilidade tendo em vista uma educação para indivíduos abertos à mudança, dentro da perspectiva educacional Carl Rogers. Adotamos uma postura franca e sincera em todo o momento do trabalho por parte dos educadores-consultores, esforçando-nos para criarmos relações de empatia e sinceridade, parceria. Éramos antes de tudo pessoas reais e não somente educadores ou consultores, ou ainda pais que éramos (papéis fixos).

---

<sup>7</sup> Neste sentido ver o artigo: BRITO, Suzana L. G. L. **Escola: Cultura, Clima e Formação de Professores.** In QUELUZ, Ana G. e ALONSO, Myrtes. O Trabalho Docente: teoria & prática. SP: Pioneira, 1999. p. 129 e ss.

Em nosso caso, a escola contou com um grupo desde o início até o final de no máximo dezoito sujeitos pesquisadores. Criamos eu e minha companheira uma forma particular de desenvolvimento dos experimentos grupais seguindo uma lógica que levava em consideração alguns fatores básicos, tais como: a criação progressiva de clima ecopsicológico<sup>8</sup> favorável à expressão de idéias, sentimentos, tomadas de consciência, resolução de problemas, etc. Essa progressão levava em consideração os sujeitos e suas capacidades de suporte psicológicas<sup>9</sup> dentro do ponto de vista de uma educação experiencial realizada através de experimentos intensivos de grupo. Para isso, pesquisamos em múltiplas fontes do campo da dinâmica dos grupos, especificamente, manuais práticos de técnicas<sup>10</sup>.

Visto isso, um encontro de laboratório<sup>11</sup>, com basicamente 8 horas de duração foi mapeado em períodos para melhor dinamizar o andamento dos trabalhos visando uma progressão e respeito quanto à capacidade de suporte ecopsicológica grupal:

1. **Formação inicial de campo:** o início do encontro propriamente dito. Aqui se utilizou dinâmicas de grupo favoráveis à criação de clima e entrosamento grupal e autocentramento.
2. **Experiência clímax 1:** experiência intencionalmente organizada para o grupo experienciar-se levando em consideração as necessidades do próprio grupo. Aqui ocorre o fortalecimento do clima e a primeira experiência intensiva grupal.
3. **Fechamento do 1º campo:** aqui ocorre o fechamento do campo para criar clima para a confraternização e trocas de idéias no intervalo.
4. **1º intervalo:** o intervalo visto como uma dinâmica de grupo onde a cada encontro um subgrupo era responsável por organizar todo coffee-break, arcando com seus custos e criatividade de elaboração.
5. **Formação do 2º campo:** experimento visando à criação de formação de clima após o intervalo e focalização para a experiência clímax 2.
6. **Experiência clímax 2:** A experiência clímax 2 caracterizava-se como uma experiência mais

---

<sup>8</sup> Ecopsicológico porque o clima envolve fatores de ordem ecológica ou do tipo do ambiente propriamente dito e suas influências e fatores psicológicos ou internos dos participantes.

<sup>9</sup> Aqui procurou-se conhecer melhor os sujeitos para saber que tipo de dinâmicas poderíamos utilizar, sempre respeitando a capacidade de suporte psicológica dos mesmos.

<sup>10</sup> Ver referências.

<sup>11</sup> Esse método laboratorial ou encontro intensivo de grupo, que podemos concebê-lo até certo ponto como simples, resume-se em reunir um grupo de interessados, no nosso caso, pré-formado e pré-existente, e agrupa-los num ambiente não-natural ou “artificial”<sup>11</sup> a eles; um ambiente mais neutro, imparcial ou independente para todos, visando alterar e de certa forma controlar e/ou evitar as variáveis interferentes dos ambientes “nativos” e cotidianos dos participantes. E, em se tratando de ambiente novo, provocar mudanças pelo simples fato de sair da escola para um novo trabalho e encarar-se, as pessoas, face a face em dinâmicas intensivas, com 6 a 8 horas de vivências, a cada mês. O campo de enfrentamento sadio proporcionado pelos encontros criaria assim, maior clima de autenticidade nos relacionamentos e no enfrentamento de desafios-problemas, e, em tese, maior capacidade para os mesmos lidarem com mudanças.



intensa que a clímax 1, experiência de maior enfrentamento sadio e risco grupal (o grupo assumia o desafio da experiência).

7. **Fechamento do 2º campo:** aqui ocorre o fechamento do campo para criar clima para o almoço.

8. **Almoço:** o almoço era conjunto; onde a maioria almoçava junto, dando continuidade experiencial ao todo experienciado pela manhã.

9. **Formação do 3º campo:** experimento visando à criação de formação de clima após o almoço e focalização para a experiência clímax 3.

10. **Experiência clímax 3 ou experiência de pico:** A experiência clímax 3 caracterizava-se como uma experiência mais intensa que a clímax 2, sendo a experiência programada para ser a de maior intensidade e enfrentamento.

11. **2º intervalo:** idem ao primeiro intervalo.

12. **Formação do 4º campo:** experimento visando a criação de formação de clima após o intervalo e focalização para a experiência clímax 4.

13. **Experiência clímax 4:** A experiência clímax 4 caracterizava-se como uma experiência menos intensa a clímax 3, visando um fechamento experiencial grupal, geralmente acompanhado com dinâmicas de relaxamento e reflexão/avaliações/autoavaliações.

14. **Fechamento do campo:** término do encontro propriamente dito e definições das datas, novos procedimentos e outras deliberações coletivas.

É importante esclarecer que em muitos momentos a lógica educacional progressiva aplicada nos encontros intensivos não era realizada de forma inteira ou às vezes realizada de forma bastante parcial. Os fatores inerentes ao grupo determinavam muitas vezes os andamentos do encontro, onde tínhamos que modificar dinâmicas e redirecionar processos no *momentun grupal*, de acordo com as necessidades emergentes no grupo e de acordo com o “feeling” do momento. Muitas vezes uma única dinâmica já era o suficiente para um dia inteiro de experimentos. Muitas vezes a dinâmica inicial já se apresentava sem o querer dos facilitadores como o clímax do laboratório, sendo que o restante serviria para dar continuidade ao conteúdo emergente dos experimentos. Ou seja, a programação tinha uma lógica prévia (experimento grupal planejado), mas não fechada, determinante, rígida ou conteudista. O experimento era aberto e iniciava-se com uma programação intencionalmente criada e com uma lógica previamente pensada, com base no próprio *continuum experiencial* prévio. Mas, de acordo com o *momentun grupal*, no aqui e agora experiencial, esta programação poderia facilmente alterar-se a consenso do grupo. E mesmo que pensássemos previamente as dinâmicas, quem orientava a aprendizagem

experencial propriamente dita era o grupo e as pessoas. Nós criávamos a “situação de experiência”, mas quem dirigia a experiência era o grupo e as pessoas (aprendizagem experencial autodirigida).

Em nosso caso e por consenso geral do grupo, a variável de manipulação, se é que podemos utilizar esse conceito, eram as relações interpessoais, dentro da proposta inicial do projeto. A variável era “manipulada” indiretamente através de técnicas de dinâmica de grupo (“situação de experiência”).

A pesquisa-ação assumiu uma forma de pesquisa grupal auto-investigativa, onde o grupo experienciava-se e a partir daí procurava o sentido das experiências e o significado das mesmas, colocando ou não em prática as novas formas de ser/estar descobertas nos encontros. Estas novas formas de ser e estar eram soluções para as desarmonias relacionais do grupo e na dinâmica organizacional da escola, desafios primordiais para catalisar a dinâmica da formação de equipe. O objeto desta atual investigação são os dados coletados daquela outra investigação, especificamente, os relatos dos sujeitos de investigação, tendo em vista responder a pergunta de pesquisa, como veremos adiante.

O trabalho tinha como característica a formação de educadores compreendidos como todos os participantes funcionários da escola, que incluíam os professores, pessoal do corpo administrativo, a direção, auxiliares de ensino e de limpeza. Como toda pesquisa é um processo intervencionista da realidade, o trabalho se caracterizava como uma intervenção coletiva e democrática em todo contexto escolar, tendo como centro a mudança. Nos encontros de laboratório, os sujeitos em situações diversas e experienciais poderiam investigar sua forma de operar, num processo de auto-investigação grupal mediado pelos facilitadores.

Tendo como centro os encontros de laboratório ou como chamávamos simplesmente de “laboratório”, esse encontros se caracterizaram como espaços de aprendizagem coletiva onde os sujeitos investigavam a si próprios como pessoas em relacionamento consigo e com o outro, a sua própria forma de ser como educador ou professor, a escola em sua maneira própria de operar e administrar dentre tantos outros campos que emergiam das próprias experiências induzidas pelo facilitadores e pelo próprios sujeitos. Neste método indutivo criava-se uma situação de experiência onde os sujeitos autodirigiam suas experiências e os facilitadores mediavam no sentido educacional, de aprendizagem.

Somamos 9 encontros de laboratório ao longo do anos 2004-2005, realizamos 2 entrevistas individuais visando acessar o mundo pessoal e o perfil de cada sujeito investigador para que pudéssemos facilitar de forma mais eficiente o processo de desenvolvimento grupal. Uma sequência de reuniões foi realizada com a diretoria visando uma ampliação da visão estratégica da escola.

Posso dizer que esta experiência originária possui as características gerais de uma pesquisa experimental de laboratório, mas ultrapassa-a em seu sentido atribuído pelas ciências naturais (física, biologia, dentre outras). Os sujeitos em nenhum momento foram reduzidos a *objetos* de investigação para a comprovação de hipóteses pré-determinadas separadamente dos sujeitos. Nesta experiência, os sujeitos foram investigadores ativos e participantes diretos da investigação coletiva, o que coloca o conceito de laboratório dentro de outro paradigma de pesquisa, não o das ciências naturais, mas no da ciência social aplicada. Era o grupo que, nos “laboratórios”, com base nas experiências e reflexões sobre as mesmas formulava hipóteses e buscava alternativas para a solução dos problemas diagnosticados, dando início a novo ciclo de investigação-ação. Os facilitadores mediavam o processo de forma ativa e co-participativa, atuando como catalisadores da dinâmica. Em nenhum momento houve neutralidade na investigação-ação. Analisaremos, pois, os dados coletados desta experiência originária visando compreender a essência desta experiência, dentro da perspectiva positiva da aprendizagem conquistada pelo grupo e pelas pessoas, ao mesmo tempo levantar nossas indagações para futuras pesquisas.

### **Problema de investigação:**

**Quais foram às aprendizagens e mudanças vivenciadas pelos sujeitos de investigação dentro do *continuum experiencial* do Projeto de Desenvolvimento de Equipe realizado no Colégio Caminhos para a Vida?**

## **2. Fundamentos Metodológicos.**

### **2.1 Investigação qualitativa**

Nas ciências humanas, especialmente na Educação, Psicologia e mesmo Antropologia, vê-se o surgimento de alternativas metodológicas<sup>12</sup> aplicadas visando suprir as enormes lacunas que a metodologia quantitativa acabava deixando no enfrentamento de campos de pesquisa que envolvia experiências de sujeitos, modos de ser e estar no mundo, problemas psicológicos que não se reduziam ao comportamento do indivíduo e assim por diante. O ponto central era que o pesquisador para compreender seu objeto teria de tomar outro tipo de atitude perante ele, uma atitude interativa, relacionando-se com o seu campo ao invés de tomar posturas de neutralidade e de distanciamento de seu objeto. Assim a pesquisa qualitativa, após mais de década de desenvolvimento, hoje está presente em larga escala nas pesquisas desenvolvidas pelo mundo afora<sup>13</sup>.

De acordo com Moreira (2002, p.17), a pesquisa qualitativa:

(...) é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise. Dentro de um conceito mais amplo, os dados qualitativos incluem, além das informações expressas nas palavras oral e escrita, também informações expressas como pinturas, fotografias, desenhos, filmes, videoteipes e até mesmo trilhas sonoras (Tesch, 1990). Em termos genéricos, a pesquisa qualitativa pode ser associada à coleta e análise de texto (falado e escrito) e à observação direta do comportamento.

Ainda, de acordo com Silva e Menezes (2001, pp. 20-21), a pesquisa qualitativa:

(...) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números”, onde “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” e “o processo e seus significados são os focos principais de abordagem.

As metodologias qualitativas, com base em Pedro Demo (2000, p. 152):

“definem-se como alternativas porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo por isso por vezes o mais importante na realidade”, [interessando-se] “em apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que transformam em dados

---

<sup>12</sup> Tais pesquisas estão disponíveis no Banco de Dados em Educação ERIC – Education Research Information Center, com centenas de artigos publicados em Journals abordando a pesquisa qualitativa. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/>> Acesso em 23/02/2007.

<sup>13</sup> Vide nota 15.

relevantes, também oriundos de pessoas simples”. (...) “A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método”

Em pesquisa qualitativa, ocorre o fenômeno diferenciado de o cientista curvar-se à realidade, ou seja, tomar uma atitude de abertura ao objeto que visa conhecer, e, com isso usar de método que possa visar à compreensão de dados que expressam qualidades, tais como as vivências ou experiências pessoais íntimas. Com esse problema de ordem metodológica na teoria do conhecimento, a abordagem qualitativa pode oferecer maior segurança para a compreensão de objetos que envolvem pessoas e suas vivências. Embora a amostragem da pesquisa qualitativa seja reduzida devido à particularidade das vivências do grupo intencionalmente escolhido, os critérios de validação interna e externa (MOREIRA, 2002) poderão estar presentes, ainda mais em se tratando de pesquisa ligada ao descobrimento, e não na simples verificação ou replicabilidade, algo comum na abordagem quantitativa enquanto critério de definição de cientificidade.

No caso da pesquisa qualitativa em geral, não esqueçamos que o objetivo é comumente o de explorar e de desvendar conhecimentos, através da experiência vivida do sujeito. Como se costuma dizer, trata-se mais do **contexto da descoberta de conhecimentos** e não do **contexto da verificação**, tão característico da pesquisa quantitativa. A amostra tomada, quase certamente, não será estatística. Ao contrário, frequentemente ela será **intencional**, ou seja, será composta por sujeitos que foram escolhidos exatamente por causa de certas características que os habilitavam a fazer parte da amostra. Neste caso fica totalmente fora de questão falar de generalização estatística, que é o sentido usual dentro da pesquisa quantitativa. Com as amostras intencionais, é possível falar apenas de **generalização lógica** ou de **generalização naturalística**. (...) A validade interna não é absolutamente suficiente para assegurar a validade externa, ou seja, a possibilidade de generalizar os resultados da pesquisa. A validade interna, não obstante, é fundamental para que a pesquisa mereça ser considerada como tal. Por outro lado nada obriga que o pesquisador busque a validade externa. Tem, isso sim, a obrigação de fixar claramente as características de sua amostra, para que os leitores e usuários da pesquisa tenham uma idéia firme de sua possível aplicabilidade, que por sinal, irá depender das similaridades entre a amostra utilizada e a parcela da população para a qual se deseja estender os resultados” (MOREIRA, 2002, p. 147 e 149) Grifos do autor.

## ***2.2 O estudo de vivências através de método qualitativo.***

A análise segue a abordagem qualitativa tal como definida pelo método de Giorgi (apud, MOREIRA, 2002, pp. 123-125). O método consiste em passos que servem para ser aplicado em investigações mais simples, como entrevistas isoladas com sujeitos, o que

facilita sua aplicação. No nosso caso, tendo em vista a particularidade do fenômeno estudado, o método teve de ser adaptado, curvando-se ao fenômeno.

(1) Leitura geral da descrição, para ter um senso geral de tudo o que foi colocado.

(2) Tendo o sentido do todo, o pesquisador volta ao início do texto e lê novamente ou quantas vezes desejar, com o objetivo de discriminar “unidades de sentido”, dentro da perspectiva que lhe interessa - no nosso caso, uma perspectiva educacional -, e sempre com foco no fenômeno estudado. O discriminar unidades de sentido significa quebrar o texto em pedaços, sendo que tais unidades de sentido devem ser tomadas com o critério básico (educacional) em mente. As unidades de sentido são discriminações espontaneamente percebidas dentro da descrição do sujeito, tendo o pesquisador a postura adequada em relação a essa descrição e considerando-a como um exemplo do fenômeno em questão. As unidades de sentido são notadas diretamente sempre que o pesquisador, relendo seu texto, tornar-se consciente de uma mudança de sentido da situação descrita. É essencial para o método que a discriminação seja feita de forma espontânea e ocorra antes de qualquer tipo de análise.

(3) Uma vez delineadas as unidades de sentido, o pesquisador corre por todas as unidades de sentido e expressa o que as contém (da perspectiva que lhe interessa) de uma forma mais direta; isso vale principalmente para as unidades de sentido reveladoras do fenômeno sob consideração.

(4) Por último, o pesquisador sintetiza todas as unidades de sentido transformadas em uma declaração consistente com relação à experiência do sujeito. Essa declaração vai se chamar: “estrutura da experiência.

O objetivo desta estrutura, passo a passo, consistirá em comparar sínteses específicas das falas e do contexto geral dos depoimentos dos sujeitos envolvidos:

até encontrar o critério de saturação (que é um dos critérios de validação da pesquisa qualitativa). Critério de saturação consiste no fenômeno que ocorre quando um certo número de dados coletados deixarem de apresentar algo de novo para a compreensão fenomenológica (MUCCHIELLI, 1991 apud COPPI, 2000, p. 52).

### 3. Das intenções à pesquisa.

#### 3.1 Intenções investigativas

##### Geral:

Compreender qualitativamente quais foram às aprendizagens e mudanças vivenciadas pelos sujeitos de investigação dentro do *continuum experiencial* do Projeto de Desenvolvimento de Equipe realizado no Colégio Caminhos para Vida<sup>14</sup>.

##### Específicas:

1. Compreender os possíveis alcances das vivências experienciadas pelos participantes e pelo grupo (estrutura específica da vivência), de forma geral.
2. Descrever a estrutura geral dessas vivências visando à representação do conjunto total das descrições investigadas num todo coerente (estrutura geral das vivências), buscando as aprendizagens e mudanças ocorridas.

#### 3.2. Sujeitos participantes: perfil geral.

A investigação revela dados de cerca de 18 pessoas, flutuantes, todos profissionais que trabalhavam na escola em questão, no período de agosto de 2004 à agosto de 2005. A amostragem está relativamente delineada, mas limitada a dados quantitativos, neste momento. Segue uma matriz sintética e aproximada de amostragem quantitativa do perfil mais objetivo dos sujeitos envolvidos no trabalho, tendo em vista a flutuação de profissionais e a impossibilidade prática de termos mantido atualizada tal conjunto de informações para os novos profissionais integrantes da equipe. Os profissionais abaixo são os que se expressaram na primeira entrevista geral que aprofunda o perfil para campos íntimos e experienciais<sup>15</sup>. O grupo não passou de 18 pessoas, do início ao fim. Mesmo com a flutuação, o perfil dos novos profissionais que entraram não difere muito do perfil geral.

#### TABELA PERFIS QUANTITATIVOS DOS SUJEITOS DE PESQUISA

---

<sup>14</sup> Conforme depoimento de um pai de aluno especial: “Este Colégio tem valor pela filosofia de trabalho e integração de forma tão simples e humana, que você percebe quando os anos passaram, e, tendo diante nós um menino pronto para sua saúde mental e cronológica, com devidas aptidões diante de cada situação exigida. Não posso citar nomes, mas vocês formam um verdadeiro “Grupo Escolar”; eu só imagino o que este grupo iria fazer se tivesse mais recursos. Com certeza o verdadeiro nome deste colégio poderia ser - “Caminhos para Vida” -.”

<sup>15</sup> A entrevista geral, no Anexo significativo expõe de forma aprofundada o perfil dos sujeitos, seus mundos íntimos, identidade de sentido de ser. O Anexo, nesta pesquisa, é o tesouro da investigação e não um “Anexo”, enquanto documento secundário e sem maior importância. O Anexo revela o supra-sumo da pesquisa.

Nº	Nome	Sexo	Idade	Função	Estado Civil	Filhos	Escolaridade	Situação	Curso	Emprego anterior	Tempo na Escola	Tempo na Educação	Religião
1	Ivone	F	34	Resp. Cantina e Secretaria	Casada	2	2º grau	Completo	Sem	Dona de Escola em POA (8 anos)	1 ano e 8 meses	8 anos	Católica
2	Michele	F	34	Auxiliar de Limpeza	Casada	4	2º grau	Completo	Sem	Estava desempregada	5 meses	Sem	Espírita
3	Tatiana	F	30	Prof. Ed. Infantil	Casada	1	Magistério (completo) + Superior	Em curso	Pedagogia à distância	Sem	11 anos	11 anos	Católica
4	Cirley	F	29	Prof. Jardim	Casada	0	Superior	Completo	Enfermagem (trabalha na PMF); Cursa Pedagogia	Colégio da Lagoa	3 anos	8 anos	Espírita
5	Tathy	F	26	Prof. Ensino Fundamental	Solteira	0	Superior + Pós-Graduação	Completo	Pedagogia e Orientação Escolar	1º emprego	10 anos	10 anos	Evangélica
6	Estela	F	37	Prof. Ensino Fundamental	Casada	2	Magistério (completo) + Superior	Em curso	Pedagogia	Professora particular	6 meses	18 anos	Sem religião
7	Gabriela	F	24	Prof. Inglês / Informática	Solteira	0	Superior Ed. Física + Pós-Grad. em Fisiologia do Exercício	Em curso	Fisioterapia	Professor de curso de Inglês e Natação	6 meses	Sem	Católica



8	Jarlete	F	34	Auxiliar de professor	Casada	1	Até 1º do 2º grau	2º grau incompleto	Sem	9 anos trabalhando numa casa (doméstica)	12 anos	Sem	Católica
9	Isadora	F	44	Prof. 4ª série	Separada	2	Superior	Completo	Ed. Artística	Escolas	7 anos	25 anos	Umbandismo
10	Sandra	F	37	Prof. Ed. Infantil	Casada	2	Magistério (completo) + Superior	Em curso	Pedagogia à Distância	Professora em outra escola	15 anos	18 anos	Católica
11	Inara	F	45	Diretora e Sócia proprietária	Casada	2	Superior + Pós-Graduação em Psicopedagogia	Completo	Estudos Sociais, História e Geografia	Secretaria de Educação e Diretora / Professora em Escola Pública em POA; Prof. IEE e secretaria.	16 anos	28 anos	Espírita
12	Paola	F	50	Prof. berçário	Casada	0	2º grau	Completo	Nenhum	Colégio Santa Mônica (16 anos)	15 anos	31 anos	Católica
13	Michele	F	18	Auxiliar de Professor	Solteira	0	Superior	Em curso	Pedagogia	Clínica de Estética (recepção); Recreação Infantil.	1 mês	1 mês	Sem religião

14	Vanessa	F	22	Prof. Inglês e Informática	Solteira	0	Superior	Completo	Jornalismo	Ass. de Imprensa	2 a 3 semanas	Sem informação	Católica
15	Suzana	F	34	Ass. de Direção	Separada	2	Superior + Pós-Graduação Psicopedagogia	Completo	Pedagogia (hab. Adm. Escolar)	Prof. Em escola pública e como substituta no colégio atual	11 anos	13 anos	Católica
16	Michele	F	30	Prof. 2ª série	Casada	0	Superior com pós-graduação em Interdisciplinaridade e Supervisão Escolar	Completo	Pedagogia	Supervisora escolar em escola em Balneário Camboriu/SC	4 anos	14 anos	Evangélica
17	Neide	F	43	Auxiliar de Limpeza	Solteira	2	Até metade da 7ª série (não pensa em terminar os estudos)	1º grau incompleto	Sem	DETER (Auxiliar de limpeza na Rodoviária em Fpolis)	16 anos	Sem	Espírita
18	Francisco	M	30	Prof. Ed. Física	Solteiro	0	Superior + Pós-Graduação em Gerontologia	Completo	Ed. Física	Prof. Escola da Ilha + Centro Vivencial para Pessoas Idosas	2 anos	Sem	Sem religião

Fonte: 1ª entrevista geral (ver anexos)

Por falta de registros mais precisos da movimentação grupal, da alternância de professores e profissionais, ficamos aqui limitados a uma descrição mais quantitativa do grupo inicial. O leitor que se deparar com a continuidade das análises notará a mudança de certos profissionais. Aspectos relevantes obviamente não puderam ser trazidos aqui por falta de registros. Assim optei por não falar nada a respeito. E isso gera uma lacuna no trabalho, lacuna essa que não pode ser preenchida, por falta de dados. A abundância de dados consta em anexo, não por questões de ordem discriminatória ou outra intenção excludente, mas por questões de espaço. Essa tabela serve para o leitor ter uma idéia geral do grupo, sem maiores aprofundamentos, numa visão superficial, preparando-o para aprofundar quando consultar os anexos correspondentes ao perfil dos sujeitos.

### **3.3. Instrumentos**

Para que o sujeito de conhecimento acesse o sentido de uma vivência, ou em outras palavras, para se tornar acessível à análise do fenômeno investigado, “faz-se necessário um instrumento que possibilite ao sujeito um contato com a experiência vivida” (COPPE, 2002, p. 60).

Na pesquisa qualitativa um dos instrumentos mais viáveis para a coleta de depoimentos é a entrevista. Além deste, temos os registros na forma de diário de campo, anotações realizadas no momento da experiência pelo pesquisador, relatos mais diretos, dentro de um campo de pesquisa participativa. A entrevista expõe a vivência dentro do ponto de vista do passado: a pessoa rememora e relata suas impressões e percepções vivenciadas, perdendo dados devido ao problema conhecido da dificuldade de rememoração. O diário de campo ou o registro escrito de depoimentos no exato momento de sua produção parece ser um rico instrumento para compreendermos o sentido de uma vivência, aliado às entrevistas.

Neste sentido, utilizaremos basicamente destes dois instrumentos: entrevistas e registros na forma de diário de campo. No entanto, tais registros de entrevistas e de campo, já foram produzidos. O intuito desta investigação é colocar tais registros em investigação direta, tendo em vista alcançarmos os objetivos deste trabalho. Os dados já foram produzidos em 1 ano de PDE – Projeto de Desenvolvimento de Equipe. No entanto nunca submetidos investigação mais rigorosa, sem maior envolvimento direto deste pesquisador.

### 3.4. Caminho metodológico e procedimentos

O caminho metodológico foi simples. Organizou-se todo o conjunto de dados levando em consideração a disposição temporal dos mesmos, por ordem de acontecimento das situações experienciais.

Existem 5 diferentes tipos de dados no qual serão investigados:

- (1) **Reunião introdutória:** o registro da primeira reunião com o grupo, marcando o início oficial do PDE na escola.
- (2) **Encontros intensivos de grupo (laboratórios):** os registros, ou os diários de campo dos facilitadores, com os depoimentos ao vivo registrados no momento da experiência.
- (3) **Entrevistas individuais:** os registros das duas entrevistas realizadas com o grupo, numa perspectiva individual.
- (4) **Reuniões com direção:** registros de depoimentos da direção da escola no momento vivo das reuniões fechadas.
- (5) **Reunião com coordenação pedagógica:** registros de depoimentos com a coordenadora pedagógica da escola, no momento vivo da reunião fechada.

A tabela abaixo sintetiza o caminho realizado no projeto. Na primeira coluna são citadas as situações experienciais, uma a uma, acompanhadas, na segunda e terceira colunas, respectivamente, das sínteses específicas e das datas correspondentes. O trabalho iniciou com uma Reunião Introdutória, seguida de uma seqüência de laboratórios, reuniões, entrevistas e 2 avaliações, uma realizada no primeiro encontro e a outra, no último. Com isso fecha-se o ciclo geral do projeto.

SITUAÇÕES EXPERIENCIAIS	SÍNTESES ESPECÍFICAS	DATA
Reunião introdutória	1ª síntese	03/08/2004
1º Laboratório (+ avaliação)	2ª síntese	14/08/2004
1ª Entrevista coletiva	3ª síntese	08/2004
2º Laboratório	4ª síntese	11/09/2004
3º Laboratório	5ª síntese	02/10/2004
1ª Reunião com Direção	-	21/10/2004
4º Laboratório	6ª síntese	30/10/2004
5º Laboratório	7ª síntese	11/12/2005
2ª Reunião com Direção	-	02/03/2005
3ª Reunião com Direção	-	09/03/2005

<b>6º Laboratório</b>	8ª síntese	12/03/2005
<b>4ª Reunião com Direção</b>	-	16/03/2005
<b>5ª Reunião com Direção</b>	-	11/04/2005
<b>7º Laboratório</b>	9ª síntese	16/04/2005
<b>1ª Reunião com Coordenação Pedagógica</b>	-	11/05/2005
<b>2ª Entrevista coletiva</b>	10ª síntese	31/05/2005
<b>6ª Reunião com Direção</b>	-	17/06/2005
<b>8º Laboratório</b>	11ª síntese	24/06/2005
<b>7ª Reunião com Direção</b>	-	21/07/2005
<b>8ª Reunião com Direção</b>	-	08/08/2005
<b>9º Laboratório (+ Avaliação)</b>	12ª síntese	20/08/2005

A ordem de análise seguirá o caminho explícito na matriz e representação acima, onde para cada campo de situação experiencial, caberá uma síntese específica da experiência. Assim, ao todo, teremos 12 sínteses, mais as sínteses do processo paralelo das reuniões com direção e coordenação pedagógica, ao todo 14 sínteses. A partir das 14 sínteses serão realizadas a **CATEGORIAÇÃO DAS SÍNTESES ESPECÍFICAS**, onde serão buscadas as invariantes ou categorias centrais que puderam ser extraídas de cada síntese e que estão presentes na totalidade da experiência grupal, buscando o ponto de saturação, que é o critério de validação da pesquisa qualitativa. A partir deste momento, com as categorias mapeadas e analisadas, uma **SÍNTESE GERAL** será definida, conceituada, tendo em vista obtermos a resposta sintética ao nosso objetivo geral definido e ao problema levantado. Assim responderemos a pergunta de pesquisa, numa síntese coerente.

### ***3.5. Orientações para análise***

A análise, como citado, segue a abordagem qualitativa tal como definida pelo método de Giorgi (apud, MOREIRA, 2002), tal como segue, adaptado ao nosso contexto específico de investigação.

(1) **Visão geral:** Leitura geral da descrição, para ter um senso geral de tudo o que foi colocado.

(2) **Discriminação de unidades de sentido:** Tendo o sentido do todo, o pesquisador volta ao início do texto e lê novamente ou quantas vezes desejar, com o objetivo de discriminar “unidades de sentido”, dentro da perspectiva que lhe interessa - no nosso caso, uma perspectiva educacional -, e sempre com foco no fenômeno estudado. O discriminar unidades de sentido significa quebrar o texto em pedaços.

(3) **Sentido geral das unidades de sentido:** Uma vez delineadas as unidades de sentido, o pesquisador corre por todas as unidades de sentido e expressa o que as contém (da perspectiva que lhe interessa) de uma forma mais direta; isso vale principalmente para as unidades de sentido reveladoras do fenômeno sob consideração.

(5) **Estruturas e sínteses específicas das experiências:** o pesquisador agora sintetiza todas as unidades de sentido transformadas em uma declaração consistente com relação à experiência do sujeito. Essa declaração vai se chamar: “estrutura da experiência” ou no nosso caso, “estrutura específica da experiência”. Assim, cada “situação experiencial” terá sua “estrutura específica da experiência”, correlata, num total de 22 estruturas e, por conseqüências, 22 sínteses específicas das situações experienciais, tal como exposto na tabela acima.

(6) **Categorização das sínteses específicas – estrutura geral da experiência:** esta fase é uma continuidade da fase (4) aplicada na situação de experiência como um todo, tendo em vista que a experiência foi dividida, inicialmente, para melhor ser compreendida num todo global. O pesquisador repete todo o procedimento comentado, e discrimina as categorias gerais contidas no todo de todas as sínteses específicas (que incluem as unidades de sentido). Com isso, busca-se a estrutura geral da experiência dentro da perspectiva da aprendizagem ocorrida e experienciada.

(7) **Síntese geral:** após a reflexão acerca das categorias mapeadas, dentro da perspectiva das invariantes do contexto experiencial -, ou seja, dos campos de significado que não variaram significativamente conforme o movimento experiencial, mas que, portanto, podem ser percebidas como essências de certa forma constantes do movimento – traduz-se o todo experiencial numa síntese coerente, buscando neste momento a resposta à pergunta de pesquisa e a satisfação dos objetivos mapeados na investigação. Essa tradução envolve uma descrição concisa com o todo.

### ***3.6. Orientações para o(a) leitor(a)***

Este trabalho contém basicamente 4 capítulos e um Anexo, que contém o “Tesouro da Dissertação”, como você pôde perceber. O capítulo primeiro, que se segue, contém a síntese das revisões de literatura dentro do campo de investigação da presente, onde contém a abordagem educacional em Rogers dentro da perspectiva que me interessa conjuntamente com a abordagem de Moscovici, especialmente, o desenvolvimento de equipes. Farei neste capítulo um passeio sobre a visão geral da formação continuada de educadores, contextualizando a pesquisa dentro da tendência atual desse setor. No segundo e terceiro capítulos, você encontrará a pesquisa propriamente dita, a apresentação dos dados, análises e sínteses de todo processo investigado. No capítulo quatro, apresento um diálogo com os resultados da pesquisa, trazendo autores e depoimentos relevantes, sínteses, facilitando a compreensão deste trabalho. Por fim, exponho as considerações finais, onde responderei a pergunta de pesquisa, assim como elencarei outras considerações. O conteúdo maior e mais significativo, porém extenso, contido nas matrizes de análise, está disponível no Anexo, ou o “Tesouro da Dissertação”, para consulta, onde estão contidas, como esclarecido anteriormente, as unidades de significado representado pelas falas significativas dos sujeitos acompanhado das compreensões educacionais. O Anexo neste trabalho não é um simples “Anexo”, como pode imaginar o leitor, mas o conteúdo que representa um aspecto essencial deste trabalho, que por motivos de espaço, não puderam estar presentes no corpo geral de capítulos.

Não se espante o leitor ou leitora caso não encontre expressamente os líderes do grupo. Embora eu e minha parceira, Ana fossemos os líderes formais do projeto, na prática a liderança era compartilhada. Neste trabalho esforcei-me ao máximo para me afastar do objeto que eu co-construí e fui co-participante, numa postura um tanto mais neutra e menos tendenciosa. Não sei se consegui. Não serve esse trabalho para se fazer uma auto-avaliação direta, mas antes de tudo, compreender a experiência a partir da aprendizagem e mudança que o grupo vivenciou. Meu papel aqui como pesquisador é antes de compreender, tentar compreender, o trabalho no ponto de vista da mudança e da aprendizagem conquistada pelo grupo. O que fica é o foco: a aprendizagem e a mudança. Muitos pontos poderiam ser abordados aqui, mas que não serão, pois não fazem parte do objeto desde nem do problema de pesquisa. Sinta-se o leitor a vontade para tirar conclusões acerca de pontos omissos ou não abordados aqui. Não tenho a pretensão de agradar ou desagradar ninguém com esse trabalho. O resultado aqui exposto é um resultado, dentre tantos outros que poderiam

resultar caso outro pesquisador fosse investigar os dados que investiguei. Eis aqui um problema básico da pesquisa qualitativa, sua não replicabilidade.

O aspecto relatado das resistências psicológicas vivenciadas tanto pelo grupo como pelos facilitadores não possuem caráter exclusivo nem discriminatório, mas, antes de tudo, procuro expressar aqui o sentimento de viver a resistência. E isso ocorreu com todos, inevitavelmente. A resistência é natural no processo de mudança, mas não fácil de lidar. O mundo pequeno de alguns dos participantes refere-se a um adjetivo não discriminatório, mas delimitador de um campo de experiência, mais restrito aos interesses egóicos do que à escola como um todo. Da mesma forma eu não estou isento nem sou neutro: antes de tudo sou um humano, parente de macacos, vizinho de árvores e bactérias e vítima potencial de ataques de vírus.



## **CAPITULO 1: FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES E DESENVOLVIMENTO DE EQUIPE EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES**

A formação ou desenvolvimento de educadores é assunto complexo. Primeiro porque a compreensão do que seja educador é confusa. Educador é o professor? Ou qualquer pessoa que esteja num ato educacional? E pessoa do educador, onde se situa neste processo? E o que é um ato educacional e mesmo o que envolve tal ato?

Educador dentro da perspectiva trabalhada aqui não se reduz ao professor, pelo contrário, transcende-o. O professor pode inclusive não ser educador, em determinado ato ou conjunto de atos intencionais. Mas, para que uma pessoa seja educadora ela necessita estar em ato educacional, ou seja, estar na condição de facilitação de aprendizagem significativa ao educando. Esta aprendizagem é a que possui sentido ao educando, e este sentido emerge no curso de uma experiência significativa vivida pela pessoa como um todo, envolvendo tanto a mente, sentimentos, emoções como o corpo e o campo de bioenergia<sup>16</sup> do educando. É neste sentido que irei apresentar de forma bastante sintética a teoria adotada por Carl Rogers.

Em se tratando de desenvolvimento de educadores<sup>17</sup> em organizações escolares, num direcionamento de formação de equipe, apresentarei a teoria e métodos usados por Fela Moscovici. A formação ou desenvolvimento de educadores num direcionamento de desenvolvimento de equipe envolveu neste trabalho a utilização destas duas vertentes teóricas convergentes, interconectadas. Vejamos então a síntese das teorias dos autores.

---

<sup>16</sup> Sobre a realidade do campo de energia ver as pesquisas: ANDRADE, Hernani. **Psi Quântico. Uma extensão dos conceitos quânticos e atômicos à idéia do espírito.** SP: Pensamento. 1991; REICH, Wilhelm. **A Descoberta do Orgônio.** Vol. 1: A Função do Orgasmo. SP: Brasiliensis. 1975. 10ª ed; PAGE, Michael. **CH'I: Energia Vital.** SP: Ed.Pensamento. 1988; GERBER, Richard. **Medicina Vibracional: uma medicina para o futuro.** SP: Cultrix. 1995; ANDRADE, Hernani Guimarães. **Morte, Renascimento, Evolução: uma biologia transcendental.** SP: Pensamento. 1983; BRENNAN, Bárbara Ann. **Mãos de Luz: um guia para a cura através do campo de energia humana.** SP: Pensamento. 1997; PIERRAKOS, John. **Core Energetics (Energética da Essência): desenvolvendo a capacidade de amar a curar.** SP: Pensamento. 1993; BRAGA, Ryon. **Integração Terapêutica. Uma proposta transdisciplinar como base nas pesquisas da medicina e psicologia da consciência.** PR: Universalista. 1995; SILVA, Zuleika. **Dinâmica da Consciencioterapia: uma proposta experimental da dinâmica consciencioterápica nas instituições e nas diversas etapas evolutivas da consciência.** POA: Alcance. 1997.

<sup>17</sup> É importante deixar claro aqui que ao se falar em educando ou aluno ou ainda educador, não estou me referindo às pessoas do aluno da educação infantil ou ensino fundamental, mas aos professores como educandos deste trabalho. Assim como o educador transcende as pessoas dos professores e incluem todos os membros da escola no ato educativo.

### **1.1. A aprendizagem experiencial: uma síntese da teoria educacional de Carl Rogers.**

Poderia iniciar este item partindo do pressuposto de que existem basicamente duas formas de aprendizagem.

A primeira, aquela estéril, que indispõe de maior sentido ao educando, que, sendo uma pessoa inteira, acaba sendo objeto de uma aprendizagem que lida apenas com o cérebro, “do pescoço para cima”, não envolvendo sentimentos, seu corpo ou significados pessoais. O professor é possuidor do conhecimento, o aluno suposto recipiente; a aula, ou algum meio de instrução verbal, é a forma principal de colocar conhecimento no recipiente. O exame avalia até onde o estudante o recebeu; o professor é possuidor do poder, o estudante aquele que obedece. O controle é sempre exercido para baixo; reger pela autoridade é a prática adotada na sala de aula. A figura de autoridade do professor é central no ensino. O professor é o centro; o grau de confiança é mínimo. É mais evidente a desconfiança do professor em relação ao estudante. A confiança mútua não é um ingrediente observável; os sujeitos (estudantes) são mais bem governados se mantidos num estado intermitente ou constante de medo; a democracia e seus valores são tratados na prática como descaso e escárnio. O estudante não participa da escolha de suas metas, de seu currículo ou de seu modo de trabalho. São todos escolhidos por ele (ROGERS, 1977, pp. 134-135). Em síntese o educando é objeto, não um sujeito ativo. Esta aprendizagem até coercitiva e cerebral “não tem relevância para a pessoa, como um todo.” (ROGERS, 1969, p. 4).

“Em contraste, há algo significativo, pleno de sentido – a aprendizagem experiencial”. Esta forma de aprendizagem envolve descobrimento de algo que possui significado, “de um modo que envolve, ao mesmo tempo, o seu pensar e o seu sentir” (ROGERS, 1969, p. 4). A aprendizagem significativa ou experiencial apresenta algumas características:

1. **Tem ela a qualidade de um envolvimento pessoal.** A pessoa como um todo – tanto no aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no momentum da aprendizagem.

2. **Ela é auto-iniciada.** Mesmo quando o primeiro impulso ou estímulo vem de fora (criação de situação de experiência pelo facilitador ou educador, indutor), o senso de descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro do educando.

3. **É penetrante.** Suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando.

4. **É avaliada pelo educando.** Este sabe se está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que quer saber, se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual tem ele experiência.

5. **O locus** de avaliação pode-se dizer, reside no educando.

6. **Significar é a sua essência.** Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo.

Mas, apesar de ser possível aplicarmos a aprendizagem experiencial, vemos que, parece impossível que, num esquema burocrático e padronizado de ensino, possamos trazer a tona a essência da educação.

Quando reunimos em um esquema elementos tais como **currículo pré-estabelecido**, “deveres” idênticos para todos os alunos, preleções como quase único modo de instrução, **testes padronizados** pelos quais são avaliados externamente todos os estudantes, e **notas dadas pelo professor**, como modo de **medir** a aprendizagem, então, quase podemos garantir que a aprendizagem dotada de significação será reduzida à sua expressão mais simples. (...) Não é por depravação interior que os educadores seguem tal sistema auto-frustrador de ensino. É quase que literalmente, porque não conhecem alternativa exequível. Os elementos que eu acabo de mencionar vieram a ser considerados como a única definição possível de “educação”. (ROGERS, 1969, p. 5-6). Grifo nosso.

Dentro de um contexto de aprendizagem experiencial significativa, o professor passa a ser educador<sup>18</sup>, ou melhor, um “facilitador de liberdade para aprender” (ROGERS, 1969), onde o ato de ensinar passa a ser atividade relativamente sem importância e enormemente supervalorizada.

(...) ensinar suscita questões todas elas falsas. Assim que focalizamos o ensino, surge a questão: ensinar o que? Que é que, do nosso ponto de vista superior, uma outra pessoa precisa saber? Admiro-me de que, ainda hoje, nos justifiquemos com a presunção de que somos uns sábios, em relação ao futuro, ao passo que os jovens são uns tolos. Estamos realmente seguros a respeito do que eles deveriam saber? Aí aparece o ridículo problema da extensão: que é que o curso abrangerá? Essa noção de extensão baseia-se na suposição de que o que é ensinado é aprendido; o que é apresentado é assimilado. Não sei de suposição tão obviamente errada. Para evidenciar sua falsidade, não é preciso conversar, basta conversar com uns poucos estudantes. (ROGERS, 1969, p. 104)

---

<sup>18</sup> Educação no sentido de ex-ducere, conduzir para fora o ser do aprendiz. Aliás, educação e aprendizagem possuem sentidos etimológicos afins, senão vejamos. Aprendizagem vem de aprender e sugere a seguinte estrutura etimológica: a-prender. “A” é prefixo de negação. “Prender” é verbo que significa suprir a liberdade de. Logo, a-prender, significa, na sua raiz, “soltar”, “facilitar a liberdade de outrem”. Ou seja, conduzir para fora o ser e libertar o ser, são significados similares.

Ao aprofundar a questão que Rogers suscita, dando o exemplo do eficiente método de ensino das tribos aborígenes da Austrália, que sobrevivem há milênios pela tradição da transmissão de saberes de geração a geração, chega à conclusão de que o ensino e a transmissão de conhecimento são válidos e parecem ter maior sentido num meio predominantemente imutável e não numa sociedade regida pela mudança.

Eis porque essa tem sido a sua função inquestionada durante séculos. Mas se há uma verdade a respeito do homem moderno é que ele vive num meio continuamente em mudança. Uma coisa de que posso ter certeza é que a Física ensinada a um estudante de hoje estará superada dentro de uma década. O ensino da Psicologia estará certamente ultrapassado daqui a 20 anos. (...) Enfrentamos, a meu ver, a situação inteiramente nova em matéria de educação, cujo objetivo, se quisermos sobreviver, é o de **facilitar a mudança e a aprendizagem**. O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de **buscar** conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno. (ROGERS, 1969, pp. 104-105)

Assim, um dos objetivos da aprendizagem experiencial significativa, facilitada, é libertar a curiosidade, permitindo que as pessoas assumam o encargo de seguir em novas direções ditadas por seus próprios interesses, desencadeando o senso de pesquisa, abrindo tudo à indagação e à análise, reconhecendo que tudo se acha em processo de mudança.

Vejo a facilitação da aprendizagem como o fim da educação, o modo pelo qual desenvolveremos o homem entregue ao estudo, o modo pelo qual podemos aprender a viver **como pessoas** em processo. Vejo-a como a função capaz de sustentar respostas construtivas, experimentadas, mutáveis, em processo, às mais profundas perplexidades que assediam, hoje, o homem. (ROGERS, 1969, p. 105)

As qualidades do facilitador devem estar presentes sempre que possível para caracterizar essa prática educacional, as atitudes de um facilitador da aprendizagem experiencial significativa, de acordo com o sistema de Rogers<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> **1. Autenticidade do facilitador de aprendizagem:** aqui entra o contato de pessoa a pessoa, da pessoa real do facilitador com os educandos. O educador está sendo ele próprio, não falseando a si, aceitando-se tal como é na relação de aprendizagem. O educador é uma pessoa não um “canal estéril através do qual o conhecimento passa de geração à outra” (p. 106). Aqui os professores são pessoas e não meramente alguém que exerce um ofício, mascarando-se, adotando um papel, uma fachada de quem se faz de professor, usando esse disfarce diariamente, deixando o mesmo quando saem de sua função, ao final de seu trabalho (p. 107). Obviamente, nem todos os educadores são assim. Mas, tenho que admitir que, mais de trinta anos após a advertência de Rogers, encontrei exatamente esse cenário nas mais de 30 escolas que passei. **2. Apreço, aceitação e confiança pelo educando:** “é um interessar-se pelo aprendiz, mas não um interesse possessivo” (p. 109). É um apreço pela pessoa do educando, por seus sentimentos, suas opiniões, é a aceitação de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito seu. Confiar no educando, como uma pessoa merecedora de crédito. **3. Compreensão empática:** “quando um professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de educação e de aprendizagem,

Estas são, pois, as bases da aprendizagem experiencial, seus fundamentos essenciais. Veremos agora de que forma esta aprendizagem pode acontecer, dentro do ponto de vista de sua metodologia e recursos. Os métodos a seguir citados são exemplificativos e não conclusivos. Não caberia neste trabalho citar as mais de 500 técnicas hoje existentes e todas as variáveis das mesmas que podemos adaptar a multivariadas situações, todas elas criadoras de situações de experiências intensivas, como ponto de partida da aprendizagem.

A aprendizagem experiencial, obviamente, há de ter seus próprios métodos de trabalho, diferentemente do modelo convencional de educação. Tais métodos englobam a **atividade**<sup>20</sup> como a base, onde a aprendizagem envolve essencialmente a resolução de problemas percebidos como reais por parte dos educandos e a postura diferenciada do educador quanto à promoção de recursos que vão muito além da elaboração de planos de aula e exposições orais. O mais importante aqui é o educador como recurso humano, que se coloca à disposição dos educandos com tudo o que é; com toda a sua pessoa envolvida no ato educativo.

Dentre os métodos mais conhecidos encontramos o uso de **contratos de trabalho** com os educandos, método este já utilizado ao longo dos educadores da educação ativa ou nova. Outros métodos como a **divisão de grupos** respeitando a liberdade dos educandos, **pesquisa orientada** e a **simulação** como tipo de aprendizagem experiencial marcam também esta linha de aprendizagem<sup>21</sup>.

---

então cresce a probabilidade de aprendizagem significativa.” (pp. 111-112). É a atitude de ver os educandos com os olhos dos educandos e não com os meus. Assim, o educando se sentindo compreendido sente-se poder reerguer-se na busca de uma condição melhor para si. Não é o ato de julgar o outro, de ver seus erros e apontar as falhas. Ao contrário disso, é a aceitação do outro tal como o outro é, com suas falhas, potencialidades, virtudes, tal como é, sem julgamentos nem análises. Ao aceitar o educando como é, ajudamos o mesmo a aceitar-se como é, liberando sua pessoa das fachadas.

**4. Confiança no organismo humano:** “seria de todo improvável pudesse alguém assumir as três atitudes descritas e aventurar-se a ser um facilitador de aprendizagem se não começasse por ter uma profunda confiança no organismo humano e nas suas potencialidades.” (p. 114). Neste caso, seu eu desconfio das potencialidades do ser humano, então me esforçarei em impor formas de aprendizagem para que não errem e não tomem o caminho errado. **5. Viver a incerteza da descoberta:** esta experiência evidencia o educador que se arrisca em novos experimentos junto com os educandos, sentindo a incerteza do novo e a euforia da descoberta iminente. Esta vivência e a assunção contínua deste risco coloca o educador em posição de coragem e de abertura ao novo. Criar situações de experiência onde é possível que educandos e educadores descubram ao invés de ficarem repetindo conteúdos descobertos, traz maior seriedade à aprendizagem acompanhada de uma sensação de participação mútua e de parceria entre educador e educando.

<sup>20</sup> Aqui é interessante notar a semelhança etimológica do vocábulo atividade e trabalho. Toda atividade é em certo sentido, trabalho. E, sendo trabalho, é labor. O local onde se labora, é laboratório. O método de laboratório traz essencialmente a questão atividade, o fazer, o descobrir.

<sup>21</sup> “Que tipos de aprendizagem decorre do uso da experiência de simulação? Ela proporciona ao estudante experiência de primeira mão, dos vários processos que ocorrem na vida real: o ato de tomar decisões com base em informação incompleta e mutável, o qual se torna urgente por implemento de prazo; das dificuldades de comunicação, dos resultados as vezes desastrosos dos mal-entendidos e das mensagens cruzadas, ou da discrepância entre a comunicação verbal e o comportamento real; do manejo de relações interpessoais numa negociação, barganha ou “transações”. Através da experiência, na qual se envolve a fundo, o estudante não apenas age, mas assume responsabilidade pessoal pelo que decide fazer e faz. Aí se desenvolve um disciplinado compromisso quanto à coleta de informações, à decisão e à ação. Tal experiência tende a estimular um tipo construtivo e positivo de aprendizagem em vez das características pessoais negativas e criticáveis tantas vezes incrementadas na educação usual.” (ROGERS, 1969, p.138-139)

Um ponto importante dos métodos ativos está no fato de que, apesar de ser na maioria das vezes o educador o proponente das situações de experiência, é o grupo e os educandos, individualmente, que assumem a responsabilidade pela atividade, dando sua característica de ser auto-iniciada. O educador cria/propõe a situação, mas quem irá dirigir tal experiência não é o educador, mas o educando. Rogers ainda cita como exemplo, os “grupos básicos de encontro” como um dos métodos preferidos por Rogers. Chamado também de “experimentos intensivos de grupo”, “laboratório” ou ainda “treinamento de sensibilidade”, é ainda pouco utilizado em organizações educacionais<sup>22</sup> e mais amplamente utilizado em empresas e grupos em geral, visto como essencial no desenvolvimento de líderes, na resolução de problemas e no desenvolvimento interpessoal.

Este “método de laboratório”, de acordo com Rogers, é difícil de se expor, tendo em vista que varia de acordo com o grupo e de acordo com o facilitador do trabalho. Mas, podemos resumi-lo de forma muito sintética da seguinte forma:

1. O grupo começa com escassa estrutura imposta, de modo que a situação e os propósitos são ambíguos e a decisão compete aos membros do grupo. A função do líder é facilitar a expressão e esclarecer ou salientar o padrão dinâmico do esforço do grupo no sentido de uma experiência significativa.
2. Em tal grupo, depois de uma troca inicial de cortesias, as expressões de caráter pessoal tendem a acentuar-se. Isso envolve, também, progressiva liberdade, direta e espontânea comunicação entre os membros do grupo. Os disfarces se tornam menos necessários, as defesas se atenuam, encontros básicos ocorrem na medida em que as pessoas revelam sentimentos até então ocultos e aspectos do que realmente cada um é, assim como recebem feedbacks espontâneos – tanto negativos como positivos – dos membros do grupo. Alguns ou vários dentre estes se mostram muito mais abertos às relações com os outros, tornando possível maior liberdade de expressão. (ROGERS, 1978, p. 141)

O método de **auto-avaliação** também entra no rol dos métodos em aprendizagem experiencial, significativa, como um dos melhores meios para a assunção de responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Na auto-avaliação, o educando assume a responsabilidade por olhar para si e avaliar-se de forma franca e sincera. Aprender a ser autêntico primeiro consigo para depois ser com o outro.

Larroyo (1970) em seu clássico da História da Educação expõe de forma clara uma lista de métodos utilizados pela chamada “pedagogia<sup>23</sup> ativa”, onde encontramos, por exemplo, o **método intuitivo** de Pestalozzi; o **método experimental** de John Dewey

---

<sup>22</sup> Vide referências de artigos.

<sup>23</sup> Optei aqui por trazer o mínimo possível a palavra “pedagogia” neste trabalho e, sim, educação e mais ao final deste, “andragogia” como a educação para adultos, em oposição à pedagogia, que é a educação para crianças, jovens. O mais correto seria a palavra “educologia” para designar a ciência que possui como objeto a educação como um todo e as “gogias” como métodos de aprendizagem propriamente ditos, para os diferentes tipos de necessidades e maturidade.

(similar ao ciclo da pesquisa ação proposta por Kurt Lewin); o **método de projetos** de W. Kilpatrick; os **grupos móveis** em Cleparéde; o **método Montessori**; o **método da auto-educação** em Deschamps; o **método de laboratórios de trabalho** de Helen Parkhurst (*Dalton Laboratory Plan*); o **método de trabalho por equipes** em Cousinet e Petersen; o **método da cooperativa escolar** em Profit; os experimentos de **Summerhill** de A. S. Neil; outros métodos tais como os métodos baseados na Gestalt (**gestalpedagogia**); o próprio método proposto por Sócrates (**maiêutica**); os **métodos de encontros intensivos de grupo** (método de laboratório) criado por Rogers, Lewin e outros; os **grupos transcêntricos** de Elias Bonain Jr.; os **laboratórios de autopesquisa** idealizados por W. Vieira; as multivariadas **técnicas de dinâmica de grupos** tão citadas por Agostinho Minicucci, Fritzen e outros e; por fim, os **planos, programas ou projetos que visam o desenvolvimento de equipe e a mudança em organizações**, tal como elaborado por Fela Moscovici e Rogers, baseados em sistemas de **investigação-ação**<sup>24</sup> e outros tantos métodos conjugados.

Com este pequeno relato, podemos ver que a lista é extensa e, obviamente, mereceria um livro sistematizando os métodos em aprendizagem experiencial e experiências com o uso destes métodos. Pelo que foi exposto, podemos também ver que tipos de métodos não se combinam com a aprendizagem experiencial, significativa, auto-iniciada, auto-apropriada. Alguns deles, Rogers faz o favor de citar: deveres de casa; determinação de leituras pré-escolhidas sem a participação dos educandos na escolha; aulas expositivas (a menos que solicitado); avaliações ou críticas (a menos que o educando deseje o seu julgamento sobre algum trabalho); provas obrigatórias; responsabilizar-se sozinho pelas notas dos educandos.

Até aqui, citei uma série de nomes que poderíamos chamar a aprendizagem experiencial<sup>25</sup>, tais como, aprendizagem significativa, aprendizagem auto-iniciada e, pelo que me lembre, ainda não utilizei o nome aprendizagem autodirigida. Esta última forma de denominar esta linha de educação me parece bem clara, pois existe um compartilhar e certo deslocamento de responsabilidade da aprendizagem com o educando, o aprendiz, pois este será o autocondutor no curso da experiência e o educador um facilitador e não um professor (espécie de pai). Assim, o educador é facilitador de liberdade para os educandos

---

<sup>24</sup> O sistema de investigação-ação é, por si só, um método essencialmente experiencial, podendo ser aplicado em propostas de aprendizagem experiencial, conjugado ainda com outros métodos.

<sup>25</sup> Um dos trabalhos que mais sintetizam a abordagem experiencial em educação foi publicada pela AEE – Association of Experiential Education ([www.aee.org](http://www.aee.org)), organizado por Karen Warren (org) intitulado “**The Theory of Experiential Education – a collection of articles addressing the historical, philosophical, social and psychological foundations of experiential education**”.

autodirigirem seu curso de experiência educacional significativa. O educador cria, propõe a situação de experiência. Os educandos também podem criar situações de experiência e experienciam e aprendem com tudo o que são (com a pessoa inteira). Esta abordagem de aprendizagem enfatiza o aqui e agora da experiência e uma educação centrada nos educandos, tanto do ponto de vista pessoal como do grupal. Com isso, a aprendizagem dos chamados “conteúdos”, dar-se-ia de forma conectada às necessidades cognitivas dos educandos, dentro de seus centros de interesse. Obviamente, os educandos em questão aqui não são crianças nem adolescentes (pedagogia) nem muito menos idosos (gerontagogia), mas sim predominantemente adultos (andragogia).

There is little doubt that the most dominant form of instruction in Europe and America is pedagogy, or what some people refer to as didactic, traditional, or teacher-directed approaches. A competing idea in terms of instructing adult learners, and one that gathered momentum within the past three decades, has been dubbed **andragogy**. The purpose of this resource piece is to provide the interested reader with some background information regarding both instructional forms. The pedagogical model of instruction was originally developed in the monastic schools of Europe in the Middle Ages. Young boys were received into the monasteries and taught by monks according to a system of instruction that required these children to be obedient, faithful, and efficient servants of the church (Knowles, 1984). From this origin developed the tradition of pedagogy, which later spread to the secular schools of Europe and America and became and remains the dominant form of instruction. (adaptado de HIEMSTRA; SISCO, 1990. Disponível em: <http://www-distance.syr.edu/andraggy.html> Acesso em 14/03/2007)

Os princípios da abordagem experiencial em educação se afinizam com os princípios andragógicos<sup>26</sup> propostos por Mark Knowles, tal como o princípio central: “Their self-concept moves from dependency to independency or self-directedness” (1980).

The first use of the term "andragogy" to catch the widespread attention of adult educators was in 1968, when Knowles, then a professor of adult education at Boston University, introduced the term (then spelled "androgogy") through a journal article. In a 1970 book (a second edition was published in 1980) he defined the term as the art and science of helping adults learn. His thinking had changed to the point that in the 1980 edition he suggested the following: ". . . andragogy is simply another model of assumptions about adult learners to be used alongside the pedagogical model of assumptions, thereby providing two alternative models for testing out the assumptions as to their 'fit' with particular situations. Furthermore, the models are probably most useful when seen not as dichotomous but rather as two ends of a spectrum, with a realistic assumption (about learners) in a given situation falling in between the two ends" (Knowles, 1980, p. 43 ). (Idem, 1990)

---

<sup>26</sup> Para maior aprofundamento do tema, não objeto deste, ver referências sobre andragogia.



A aprendizagem experiencial tal como sistematiza Carl Rogers reflete campos fecundos de seu posicionamento quanto ao ensino e quanto à aprendizagem propriamente dita. De sorte, quando leio estas letras dispostas de “a” a “m” e posteriormente suas conclusões impactantes de “a” a “e”, fico contente e ao mesmo tempo triste, pela esperança de uma nova educação e pela frustração da incompetência e atraso da atual. Não seria audacioso em resumir o que já foi resumido, esboçando a própria fala deste pensador da educação.

a) **Minha experiência tem sido a de que não posso ensinar a outra pessoa como ensinar.** Para mim trata-se afinal de uma fútil tentativa.

b) **Parece-me que qualquer coisa que eu possa ensinar a outro é relativamente irrelevante e tem pouca ou insignificante influência sobre o seu comportamento.** Isto soa tão ridículo que só posso pô-lo em dúvida, ao mesmo tempo que o exprimo.

c) **Compreendo, cada vez mais, que só me interesso pelas aprendizagens que influam significativamente sobre o comportamento.** Possivelmente, trata-se de mera idiossincrasia que me é peculiar.

d) **Acabei por sentir que a única aprendizagem que influi significativamente sobre o comportamento é a que for autodirigida e auto-apropriada.**

e) **Tal aprendizagem autodescoberta, a verdade pessoalmente apropriada e assimilada no curso de uma experiência, não podem ser diretamente comunicadas ao outro.** Tão logo alguém tenta comunicar essa experiência, diretamente, não raro com natural entusiasmo, ela se transforma em ensino.

f) Como consequência do que ficou expresso, **dou-me conta de que perdi o interesse em ser professor.**

g) Quando tento ensinar, o que faço algumas vezes, fico estarecido com os resultados, que se me afiguram um pouco mais do que inconseqüentes, porque, não raro, ocorre que o ensino tem êxito. Quando isto acontece, acho que os resultados são prejudiciais. Parecem fazer com que a pessoa desconfie da sua própria experiência, o que sufoca a aprendizagem significativa. Daí, **chego a sentir que as conseqüências do ensino ou não tem importância ou são nocivas.**

h) Quando revejo os resultados da minha atividade docente, no passado, as conseqüências reais são as mesmas – ou produziram dado ou nada de significativo ocorreu. Isso é francamente aflitivo.

i) **A conclusão é que me capacito de que só estou interessado em aprender, de preferência, coisas que importam, que tem alguma influência sobre o meu próprio comportamento.**

j) **Acho muito compensador o aprendizado,** em grupos, em relacionamento individual, como na terapia, ou por conta própria.

k) **Descubro que uma das melhores maneiras, embora das mais difíceis, de aprender é, para mim, a de abandonar minhas atitudes defensivas, pelo menos temporariamente, e tentar compreender como outra pessoa concebe e sente sua experiência.**

l) **Outra maneira de aprender, para mim, consiste em afirmar as minhas próprias incertezas, tentar elucidar as minhas perplexidades, e, assim, chegar a aproximar-me do significado que a minha experiência parece realmente ter.**

m) **Parece que me deixei levar por minha experiência numa direção que se me afigura progressiva, na busca de objetivos que mal posso definir, quando tento compreender o significado de tal experiência.** (ROGERS, 1969)

Como consequência de todas essas afirmações, Rogers posiciona-se no sentido de que se deveria abolir o ensino, e, se as pessoas quisessem aprender se reuniriam umas com as outras e, da mesma forma, abolir-se-iam os exames e os diplomas, as notas e os créditos dados como títulos de competência. Ensinar é colocar signos no aluno. Aluno é aquele que é alimentado (*alere*). O professor é aquele que professa, doutrina acerca de um conhecimento que domina. A tríade **professor – aluno – ensino** não cabe na abordagem experiencial em educação, que traz a tríade: **facilitador (educador) – aprendente (educando) – aprendizagem autodirigida**.

De tudo o que foi exposto acerca da teoria educacional em Rogers, é importante aqui sintetizar os princípios que podem ser extraídos de uma aprendizagem experiencial, significativa.

1. Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender.
2. A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos.
3. A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações.
4. As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo.
5. Quando é fraca a ameaça ao “eu” pode perceber-se a experiência sob formas diversas e a aprendizagem ser levada a efeito.
6. É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa.
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente, do seu processo.
8. A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quando sua inteligência – é a mais durável e impregnante.
9. A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas, quando a autocrítica e a auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária.

10. A aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

O fundamento humanista e experiencial da educação dentro da teoria exposta por Rogers, aqui delineada de forma muito sintética e superficial<sup>27</sup>, traz a base aproximada<sup>28</sup> que atravessou um trabalho que foi realizado numa organização escolar cujos dados estarão expostos à investigação presente. A teoria educacional é extensa, mas aqui reduzo-me a uma síntese geral.

### **1.2 Aprendizagem experiencial em experiências intensivas de grupo.**

Conforme citado, a aprendizagem ocorrida em experiências intensivas de grupo (laboratório) traduz um método específico dentro da abordagem experiencial em educação, método este que engloba vários elementos metodológicos. Num encontro de laboratório, é possível reunirmos toda uma série de métodos, tais como utilizamos em nossos encontros: técnicas variadas de dinâmica de grupo, de crescimento e de relações humanas com propósitos diversos cujas situações de experiência criadas geram nas pessoas e grupo desafios experienciais, problemas reais a serem solucionados em condições especiais, no aqui e agora da experiência<sup>29</sup>. O laboratório proporciona o espaço e o clima propício à condições externas ideais ao bom andamento da aprendizagem experiencial, ficando as pessoas, em geral, mais soltas para a experiência.

E vejamos o que diz o conceito de laboratório conforme esclarece Moreira (2002, p. 14):

Entende-se por “laboratório” um ambiente artificial (embora muitas vezes dissimulado sob uma aparência de realidade), para o qual são conduzidos os sujeitos (participantes) da pesquisa a fim de participarem da mesma. O ambiente é artificial no sentido de que os participantes são retirados de seu ambiente natural [*em nosso caso a escola*], ou pelo menos do ambiente em que deveriam ocorrer as influências da variável que se quer manipular. No “laboratório”, como não haverá a ocorrência dos fenômenos naturais, será para criar determinadas condições artificiais que simulem as condições naturais. Faz parte dessa simulação a manipulação da variável cuja influência se quer estudar. A grande

<sup>27</sup> Obviamente, para expor aqui com profundidade e maior autenticidade o pensamento de Carl Rogers, deveria fazer uma síntese de todo seu trabalho publicado até hoje, com cerca de 20 livros publicados e centenas de artigos, o que evidencia a impossibilidade desta tarefa.

<sup>28</sup> Aproximada porque é impossível aplicarmos uma teoria de forma absoluta. A abordagem experiencial em Rogers foi referencial útil para o curso de toda experiência. A sua teoria mereceu respaldo devido à utilidade da mesma para o trabalho que sustentou os dados que serão investigados na presente.

<sup>29</sup> No contexto metodológico da educação bancária, tradicional, livresca e convencional, o aluno parece sempre estar desfocalizado de experiências no aqui e agora, ora devaneando ora pensando nos achados de pessoas do passado tal como fica dissertando o professor diante de seu quadro-negro ou o quadro branco com pincéis modernos antialérgicos, coloridos, fáceis de apagar.

vantagem do laboratório é que essa simulação irá ocorrer sem a presença (ou com a presença controlada) de variáveis poluidoras que existem nos ambientes naturais.

O laboratório é, pois, um tipo específico de simulação de variadas situações de experiência catalisadoras de aprendizagens significativas. Rogers (1978, pp. 17-18) descreve de uma forma sintética como funciona o processo em experimentos intensivos de grupo (laboratório):

Um facilitador pode desenvolver, num grupo que se reúne intensivamente, um clima psicológico de segurança no qual a liberdade de expressão e a redução de defesas progressivamente se verifiquem [procuramos fazer exatamente isso, tal como foi explicado acima].

Em tal clima psicológico, muitas das reações imediatas de cada membro em relação aos outros, e de cada membro em relação à si próprio, tendem a expressar-se. [isso veremos na análise do relatos]

Desenvolve-se, a partir desta liberdade mútua de expressar os sentimentos reais, positivos e negativos, um clima de confiança mútua. Cada membro caminha para uma maior aceitação do seu ser global – emotivo, intelectual e físico – tal como ele é, incluindo as suas potencialidades.

Com indivíduos menos inibidos por rigidez defensiva, a possibilidade de mudança em atitudes e comportamentos pessoais, em métodos profissionais ou em processos e relações administrativos, torna-se menos ameaçadora.

Com a redução da rigidez defensiva, os indivíduos podem ouvir-se uns aos outros e aprender uns com os outros, em maior escala.

Há um movimento de *feedback* de uma pessoa a outra, de tal modo que cada indivíduo aprende de que maneira é visto pelos outros e que efeito tem nas relações interpessoais.

Com a maior liberdade e o aumento de comunicação, emergem novas idéias, novos conceitos, novas direções. A inovação pode tornar-se desejável, ao invés de ser uma possibilidade ameaçadora.

Esta aprendizagem da experiência em grupo tende a transpor-se, temporária ou mais duradouramente, para a relação com cônjuges, crianças, estudantes, subordinados, colegas e até superiores que seguem a experiência de grupo.” [isso fica evidente nos relatos e em alguns fatos ocorridos decorrentes dos encontros]

O conceito de grupo aqui utilizado refere-se não ao conceito usualmente empregado dos agrupamentos sociais de forma geral, tal como foi esclarecido por Agostinho Minicucci (1987). Todos nós experienciamos grupos, mas raramente de uma forma planejada e intensiva. O conceito aqui utilizado compreende grupo como uma **experiência intensiva grupal planejada intencionalmente** (ROGERS, 1978, p. 11).

“É em minha opinião a invenção social do século que mais rapidamente se difunde e provavelmente a mais forte – uma invenção que tem vários nomes. Entre os mais frequentes, *T-group* (“grupo-T”), “grupo de encontro”, e “treino de sensibilidade”. Por vezes tais grupos são conhecidos como laboratório de

relações humanas, ou workshops de liderança, educação ou aconselhamento. Quando se trata de dependentes de drogas, o grupo é frequentemente designado por *synanon*, derivado da organização Synanon e dos métodos utilizados por ela.” (ROGERS, 1978, p. 11).

Inicialmente chamado de *T-group* ou training group (grupo de treinamento), o método de laboratório foi utilizado extensivamente em indústrias, universidades, instituições religiosas, nas agências governamentais, instituições educacionais e penitenciárias, como tem mostrado a literatura (ROGERS, 1978). A área geográfica atingida pelo movimento abrange o planeta, desde EUA até Inglaterra, França, Holanda, Austrália, Japão e Brasil, tratando-se de um movimento reconhecido mundialmente<sup>30</sup>.

Conhece-se até o momento várias modalidades de experimentos intensivos de grupo, cada qual chamado de uma forma específica, tais como: T-groups, grupo de encontro ou grupo de encontro básico, sensitivity training group, task oriented group, grupos de percepção sensorial, de percepção corporal e de movimento corporal, grupos de criatividade, grupos de desenvolvimento de organizações, grupo de formação de equipe, grupo gestáltico, grupo synanon, dentre outros, como grupos transcendentais, grupos de energética da essência, grupo de psicodrama triádico, psicodrama ou ainda a biodança. Cada um desses grupos possui forma específica de estruturação e fundamento filosófico e científico. O trabalho realizado com a escola levou em conta a base educacional humanista de Rogers<sup>31</sup> relacionado com a proposta de Moscovici no que diz respeito ao desenvolvimento de equipes.

Os encontros intensivos de grupo possuem características peculiares, tais como:

1. Grupo pequeno, de oito a dezoito membros.
2. Relativamente não-estruturado escolhendo os próprios objetivos e direções pessoais.
3. Envolve alguma informação teórica ou qualquer assunto concreto apresentado ao grupo.

---

<sup>30</sup> O trabalho intensivo planejado de grupo iniciou com o psicólogo e físico alemão Kurt Lewin, em 1947, no Instituto de Massachussets, que: “trabalhando com sua equipe e com estudantes, desenvolveu a idéia de que o treino das capacidades em relações humanas era um importante, mas esquecido tipo de educação na sociedade moderna” (Idem, p.12 e ss.). O primeiro T-group aconteceu após a sua morte. Realizado por sua equipe, mais tarde fundaram o National Training Laboratories<sup>30</sup>, com quase meio século de investigações neste campo do conhecimento de psicologia social e de publicações científicas através do *Journal of Applied Behavioral Science*<sup>30</sup>. Paralelo a este movimento ocorria em Chicago, na Universidade de Chicago, local onde Carl Rogers facilitava<sup>30</sup> e coordenava o Centro de Aconselhamento, um movimento onde ocorriam grupos que se orientavam para o crescimento pessoal, desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação e relações interpessoais. A conotação era mais focado no desenvolvimento da pessoa do que os facilitados pela equipe de Kurt Lewin (1978, pp. 13-14). Mas a base era a mesma, as experiências intensivas de grupo.

<sup>31</sup> Como já citei tal comentário, seria impossível neste trabalho e não se trata de nosso foco, resumir a teoria educacional de Carl Rogers em poucas frases ou num capítulo só para constar aqui, pois trata-se de espécie de paradigma educacional, com princípios, técnicas e objetivos próprios complexos pra se resumir, o que poderia diminuir sua contribuição ou distorcer sua proposta. O leitor interessado, neste caso, deve fazer uma revisão de suas obras, principalmente, no meu ver, duas: “Tornar-se Pessoa” e “Educação para a Mudança” e ir direto para a experiência, testando suas idéias na prática.

4. A responsabilidade do líder é a facilitação da expressão de sentimentos e pensamentos por parte dos membros do grupo.

5. Tanto no líder como no membro existe uma concentração no processo e na dinâmica das interações pessoais imediatas.

Moreira (2002, pp. 27-28) salienta que:

Ainda uma outra característica dos experimentos de laboratório é o fato de se adaptarem muito bem à solução de problemas práticos. Em certas áreas, como educação e administração de empresas, a experimentação de mudanças no ambiente ou na forma de trabalhar tem o fim de se obter melhores resultados.

### 1.3 Plano de mudança autodirigida num sistema educacional.

Gostaria de deixar bem claras as minhas razões para acreditar que só uma **extraordinária mudança na direção básica da educação** pode ir ao encontro das necessidades da cultura contemporânea (ROGERS, 1969, p. 279). Grifo nosso.

Chamado de “Plano de Mudança Autodirigida num Sistema Educacional”, através dele Rogers expõe a possibilidade de catalisarmos mudanças em organizações educacionais, visando a sua abertura ao processo de liberdade para aprender, dentro dos pressupostos até o momento dissertados.

Este plano parte do pressuposto de que uma mudança significativa na **direção** de uma organização educacional dar-se-ia através de um envolvimento em primeiro lugar **linear** e, em segundo lugar, **vertical**, das pessoas integrantes destes sistemas.

Por mudança na **direção** Rogers quer dizer uma alteração nos fins organizacionais ou em nossa realidade, no projeto político pedagógico, em sua filosofia, métodos e estilos de liderança e de direcionamento como um todo. Mudar a **direção** implica em modificação nas pessoas que dirigem a organização, em primeiro lugar, as estruturas de poder e o pessoal encarregado deste nível de atividade, dentro de todo o processo de tornar-se pessoa.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> “O educador dos novos tempos há de descobrir um meio de desenvolver um clima, no *sistema*, através do qual o foco se projete não sobre o *ensinar*, mas sobre a **facilitação da aprendizagem autodirigida**. Só assim poderá desenvolver o indivíduo criativo, que está aberto à totalidade de sua experiência; ciente dela, a ela receptivo e continuamente em processo de mudança. E só dessa forma, creio, poderemos dar efetividade a uma **organização educacional criativa**, que esteja também, continuamente, em processo de mudança. **Um dos mais eficazes meios já descobertos de facilitar a aprendizagem construtiva, o crescimento e a mudança – nos indivíduos como nas organizações por eles compostas – é a experiência intensiva de grupo.** Conhecida por uma variedade de termos (T-grupo, treinamento de laboratório, treinamento de sensibilidade, grupo de encontro básico), tem ela, subjacentes, tema e características comuns”. [grifo nosso] (ROGERS, 1969, p. 280)

Visto isso, o primeiro nível a ser envolvido no processo é o nível mais alto da administração educacional, a direção e assistência de direção. Após, educadores interessados e assim sucessivamente, pais e comunidade. Em determinado momento realizam-se encontros verticais reunindo representantes de várias esferas hierárquicas da organização educacional, contrastando diferentes **status** num mesmo momentum experiencial, contraste significativo para produzir mudanças no clima e estrutura educacional.

Penso não ser preciso acrescentar que tais grupos verticais, ainda que em numero bem pequeno, mudariam, de maneira drástica, o clima e o ambiente de qualquer sistema educacional. Embora os tenhamos descrito em termos mais adequados ao curso secundário, podem ser utilizados em qualquer nível, desde o jardim de infância (sim, crianças no jardim também tem sentimentos) até a escola superior. Em qualquer nível, o grupo vertical contém o fermento de uma revolução no clima educacional. (ROGERS, 1969, p. 292)

Um ponto importante de sublinhar aqui, é o tempo e a duração dos encontros intensivos. Rogers observa ser importante que os envolvidos saiam de seus ambientes nativos e se encontrem em locais afastados. O período deve ser intensivo, com uma semana de duração, com cerca de 6 a 8 horas diárias de experiências intensivas de grupo. Um tempo curto para que não se dissipe o impacto das experiências. Salienta que pode ser realizado nas férias, entre um período letivo e outro. Em alguns casos, foi realizado semanalmente (um encontro por semana durante o ano letivo). Dentro deste período é importante que o pessoal aprenda a dar a continuidade ao trabalho com autonomia em relação aos consultores – facilitadores, dentro de uma perspectiva de um **plano para mudança contínua**.

Para termos êxito num programa desta natureza, de acordo com Rogers, basta boa vontade de organização educacional (este seria o ponto mais fácil) e apoio financeiro de alguma agência ou fundação (este é o ponto mais difícil), tendo em vista que as organizações educacionais estão continuamente em crise financeira<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Na realidade brasileira, as escolas privadas e públicas passam por grave crise financeira, estrutural e de pessoal, onde o fator “dinheiro” passa a ser grave empecilho para este tipo de trabalho, numa realidade onde o grupo já possui resistência à mudança, mas que soma ao problema financeiro.

## 1.4 O desenvolvimento de equipe em Fela Moscovici.

A teoria que daqui para frente iremos percorrer difere um pouco da abordagem experiencial de Rogers. Primeiro, pelo caráter comportamental, postural<sup>34</sup>, digamos, da abordagem psicossocial de Moscovici e, em segundo, pela característica mais sociológica da autora e da base metodológica em pesquisa-ação com característica de ciência social aplicada. Rogers nos dá a fundamentação mais filosófica e metodológica da educação experiencial e, Moscovici, psicóloga com formação no NTL – National Training Laboratories, nos trará as contribuições implícitas de Kurt Lewin (1970), este um dos criadores do método de laboratório<sup>35</sup>. Desta fusão de abordagens, Moscovici engloba o método de investigação-ação como a base do Programa de Desenvolvimento de Equipe, cuja tecnologia central encontrará na educação de laboratório, nas técnicas de dinâmica de grupos, sistemas de auto-avaliação e muitas outras técnicas experienciais. Neste sentido, aproxima-se de Rogers, utilizando de aprendizagem experiencial sob outra fundamentação, pautada na Psicologia Social, dentro da perspectiva da dinâmica dos grupos.

### 1.4.1 Transformando um grupo em equipe

A primeira questão que se suscita é: porque transformar um grupo em equipe? Desta pergunta já emergem duas outras questões: o que é grupo? O que é equipe? De início é importante esclarecer que a concepção de grupo trabalhada por Moscovici difere da utilizada por Rogers, que, lembremos aqui, considera grupo no sentido metodológico-operacional do mesmo, ou seja, a experiência planejada intensiva de grupo.

Para responder a esta pergunta inicial que atravessa todo este trabalho e todos os dados, vamos revisar o conceito trabalhado por Moscovici e autores relacionados.

Moscovici (1994, p. 30) nos esclarece:

É enganoso supor que o comportamento individual sirva de base para se extrapolar conhecimentos e conclusões sobre a atuação em grupo. As pessoas em grupo agem de forma diferente da que adotam quando estão sós. O grupo não é a simples soma de indivíduos e comportamentos individuais. O grupo assume uma configuração própria que influi nos sentimentos e ações de cada um. A passagem do individual para o coletivo ainda encerra mistérios e pontos obscuros não desvendados pela ciência. O grupo é uma *gestalt* dinâmica – é um “todo” que dá significado às partes e não pode ser confundido com partes em

---

<sup>34</sup> Relativo à postura pessoal, conduta.

<sup>35</sup> Lewin foi o proponente do método de investigação-ação e o proponente da psicologia social e da dinâmica de grupo. Fundou uma psicologia de campo, trazendo concepções da física (ele mesmo era físico e psicólogo) para dentro da psicologia social ou dos pequenos grupos.



justaposição.

A questão marcante de um grupo é sua condição de conjunto de pessoas que se relacionam e acabam por ter de enfrentar desafios interpessoais conjuntos, os chamados conflitos. Um grupo sem conflitos não é um grupo. Nós somos pessoas com uma infinidade de necessidades afetivas e existenciais, e nunca conseguiremos satisfazer completamente tais necessidades em nossos relacionamentos interpessoais. Por causa disso, os conflitos são inerentes à vida grupal. Poder e afetividade, necessidades de aceitação, carinho e amor, e fenômenos como rejeição, defesas e táticas de resolução de conflitos, fazem parte do conjunto de fenômenos da existência de um grupo. As pessoas possuem idéias diferentes umas das outras e personalidades bastante diferentes também, somando-se a isso as pressões dos grandes agrupamentos sociais, o sistema de valores de referência que incidem nas pessoas e nos pequenos grupos fazem dos mesmos microsistemas sociais de alta complexidade.

Tendo em vista que “a trajetória de um grupo pode ser entendida como uma contínua sucessão de conflitos”, “as mudanças no grupo, seu crescimento e desenvolvimento resultam do modo como os conflitos são enfrentados e resolvidos.” (MOSCOVICI, 1996, p. 6). O conflito gera crescimento, rompe o equilíbrio e a rotina, mobilizando energia estagnada no sistema, desafiando a acomodação de idéias, descortinando problemas escondidos, aguçando a percepção e o raciocínio, fecundando a imaginação no sentido de estimular a criatividade para soluções originais. (Idem, pp. 6-7) Um grupo onde todos concordam com tudo ou discordam calados, é fator de estagnação e acomodação, tanto do ponto de vista das idéias como dos relacionamentos interpessoais.

Visto isso, um grupo é um conjunto de individualidades que se relacionam e, ao mesmo tempo, é uma totalidade orgânica (gestalt) em que a totalidade grupal é maior que a soma dos indivíduos. Dentro da gama de fenômenos que pulsam no campo grupal, os conflitos interpessoais são básicos e inerentes ao grupo.

Podemos encontrar grupos por aonde vamos. Uma família é um grupo, o grupo de amigos ou conhecidos, um grupo efêmero que se encontra num evento ou outra qualquer circunstância. O grupo, no caso aqui, o pequeno grupo, se caracteriza pelo vínculo interpessoal e pelo sentido de estarem se relacionando. Este sentido não necessariamente precisa ser verbalizado ou expresso, pode ser intuitivo, onde simplesmente as pessoas sentem vontade de se relacionar e se agruparem, ocorrendo isso na maioria dos grupos.

Quando um grupo possui um objetivo claro, determinado e expõe a razão dos mesmos se agrupar, isso modifica o campo grupal, pois o grupo possui objetivos, metas, ou em outras palavras, tarefas individuais e/ou conjuntas. A isso já foi chamado de grupos operativos, grupos tarefa ou ainda, grupos de estudo, etc. Estes grupos podem possuir prazo e quase se aproximam da definição de grupo, utilizada por Rogers (experimento planejado intensivo de grupo).

Quando estes grupos com objetivos mais claros ou outros grupos sem maiores objetivos co-existem num agrupamento maior, chamada de **organização**, a natureza de tais grupos modifica de sentido. Pois, que, tais grupos, estando eles organizados com objetivos claros ou não, mesmo assim estarão sendo atravessados pelos referenciais (cultura, clima, etc.) mais amplos da organização onde estão imersos.

No caso de uma escola, a política interna, o projeto pedagógico, o clima e a cultura escolar e uma série de outros fatores serão campos de influência na vida grupal e no comportamento das pessoas de forma geral. A definição abaixo de organização pode muito bem ser expandida para compreendermos a definição de organização escolar.

Atualmente, as organizações são definidas como universos simbólicos constituídos por representações mentais, idéias, mensagens, discursos e símbolos que envolvem aspectos ideológicos, científicos, artísticos e técnicos, cujas manifestações se revelam através de valores, crenças, normas morais, conhecimentos, expressões estéticas, técnicas, mitos, lendas, preconceitos, estereótipos, costumes, dogmas, convenções sociais, etc. (BRITO, 1999, p. 130)

As organizações expressam as motivações para o trabalho e para as relações interpessoais, os papéis e interações, as lideranças e suas formas de operação, as relações de poder e suas influências, o funcionamento dos grupos e as culturas da organização, assim como a política e o manejo de diferenças (HANDYO, 1978, pp. 5-6).

O que é uma escola<sup>36</sup>? De uma forma geral, uma escola é, antes de tudo, uma organização, ainda mais quando se trata de uma escola cuja personalidade jurídica apresenta-se do tipo LTDA<sup>37</sup>, caracterizando a intenção lucrativa do empreendimento, ou seja, a sua natureza empresarial. Tendo visto isso, obviamente, existem vários tipos de organização escolar, tais como: a organização escolar empresarial e outras como

---

<sup>36</sup> Por razões de espaço, não aprofundarei demais este assunto aqui, me reservando em retomar esse referencial teórico caso seja necessário para o esclarecimento dos dados investigados.

<sup>37</sup> Uma organização do tipo LTDA (limitada) é caracterizada como empresa ou sociedade civil com fins econômicos (lucrativos), administrada por sócios que integralizam/subscrivem cotas de capital, dividem lucros entre si, cujo tipo de relação que se estabelece na empresa é regida pela CLT, do tipo empregador(es) – empregado(s), mediados por remunerações, salário e outras formas de retribuição.

cooperativas escolares (um misto de público com privado<sup>38</sup>) e as organizações escolares públicas, propriamente ditas, autarquias ou fundações.

Uma organização escolar empresarial aproxima-se das definições mais utilizadas pelos compêndios de administração de empresas, não precisando aqui citar todas elas, mas, apenas as definições expostas por Rogers, adaptando o posicionamento de McGregor<sup>39</sup> ao contexto educacional. De qualquer forma (CHIAVENATO, 2001, p. 195-196) a teoria das organizações salienta que existem 3 aspectos gerais das organizações, os aspectos objetivos, da administração e em relação ao desempenho individual<sup>40</sup>.

Dentro do ponto de vista educacional, “o administrador educacional que segue o padrão usual de arcar com a responsabilidade de sua escola (“Teoria X” de McGregor) vê sua tarefa como a de utilizar a energia do corpo docente e dos alunos, a fim de ir ao encontro dos objetivos e exigências do sistema educacional.” (ROGERS, 1969, p. 196) O administrador ou no caso da escola em questão, o administrador de uma organização empresarial escolar, é o responsável pelo dinheiro disponível, equipamentos, recursos e pessoal (professores/educadores e demais funcionários), de forma a alcançar o objetivo educacional que almeja. Ocorre a centralização do poder. Com base nesta teoria, o administrador precisa motivar o corpo de professores e, através dele, os alunos; neste sistema, a função principal do diretor ou administrador da escola é a de controlar ações e modificar comportamentos de todos os membros da escola, tendo como motivação maior a própria execução da meta da escola, definida por ele ou por algum conselho diretivo.

No cerne de sua política está a opinião de que, se se permitir que professores e alunos executem suas tarefas com os meios a seu alcance, uns e outros se mostrarão apáticos ou resistentes ao objetivos educacional. Com a faca e o queijo na mão, o administrador deve, pois, premia-los, puni-los e persuadi-los, de modo que todos trabalhem para a realização do objetivo que ele próprio, o seu conselho de direção ou o Estado definirem como o que convém à “educação”. (ROGERS, 1969, p. 196)

---

<sup>38</sup> Interessante é o Projeto Escola Cooperativa Inclusiva DefNet, realizado no Rio de Janeiro.

<sup>39</sup> O pensamento de McGregor também é comentado por Chiavenato em sua “Teoria Geral da Administração”.

<sup>40</sup> (1) Quanto aos **objetivos**, as organizações não vivem para si próprias, elas são meios visando a satisfação de necessidades sociais. O seu objetivo está fora de si mesma, onde, não estabelecendo seus objetivos, as organizações não terão condições de avaliar seus desempenhos, resultados e eficiência. Em síntese, não existe um modo científico de se estabelecer os objetivos de uma organização, que são resultados de julgamentos de valor e prioridades praticadas. (2) Quanto à **administração**, as organizações são diferentes em seus objetivos, propósitos, mas apresentam semelhanças em sua forma de se administrar e em sua composição administrativa. Todas as organizações exigem uma reunião de pessoas, cujo número é variável, que “devem atuar em conjunto e se integrar num empreendimento comum” (p. 196). “Assim, todas as organizações têm o mesmo problema de equilibrar os objetivos da instituição com as necessidades e desejos das pessoas, isto é, equilibrar a necessidade de ordem com a necessidade de flexibilidade e de liberdade individual.” (3) Quanto ao **desempenho individual**, são as pessoas que fazem, decidem e planejam, enquanto as organizações são ficções legais, personalidades jurídicas, não fazendo nada por si, nem planejando nem agindo. “Uma organização só atua, se seus administradores agem” (p. 196).

No processo de formação continuada, todos os membros de uma organização escolar são educandos. A escola é, como um todo uma organização de aprendizagem (aprendizagem organizacional). Todo o complexo conjunto de percepções que todos os sujeitos têm, o tempo todo de suas interações, com seus colegas e com todas as dimensões da escola, fazem com que o clima e a cultura subjacente da organização sejam fatores quase que determinantes dos relacionamentos e do modelo de escola adotado de forma explícita (PPP, normas, etc.) e implícita (idéias, emoções/sentimentos, teorias, métodos e outros não declarados e muitas vezes até inconscientemente). Se unirmos e integrarmos todos os fenômenos do campo organizacional escolar veremos a complexidade do objeto escola e ainda o quanto precisamos compreender relativamente a este tipo específico de organização. Sinteticamente, a relação alunos-professores-direção parece ser um dos pontos prioritários dentro deste campo de pesquisas. Brito (1999) também destaca a importância do clima de mudança numa organização escolar, dinamizado tanto pela administração como pelos educadores.

Já em relação às **organizações escolares empresariais**, a função de uma empresa é, resumidamente, através do poder administrativo, reunir recursos (físicos, financeiros e humanos) para produzir produtos com o intuito de vendê-los, e, com a diferença, alcançar lucros (resultado). No caso de uma escola com fins lucrativos, os recursos são diversificados (recursos financeiros, humanos, didáticos, estruturais, etc.) e a administração escolar necessita reunir tais recursos para produzir “crianças educadas”<sup>41</sup> e, no final das contas, alcançarem lucros com essa atividade e agradar seu cliente: os pais, a família e a comunidade.

Em uma comparação até certo ponto simplista parece que é assim mesmo que funciona. Vejamos que, de antemão, é muito diferente o objetivo de uma escola-empresa de uma escola pública ou de uma cooperativa escolar. Nisso reside à dificuldade na relação entre pais e professores, pais e escola, em escolas-empresa. Os pais pagam mensalidades e exigem qualidade no serviço educacional prestado, e tal qualidade é medida pelos mesmos através das condutas de seus filhos (educação) e na percepção que eles mesmos têm da

---

<sup>41</sup> O conceito de “crianças educadas”, apesar de nunca ter lido tal expressão, parece adequado a este contexto. Acho que seria mais conveniente denominar “crianças bem comportadas”. O comportamento exigido das crianças é a obediência aos pais e à autoridade do professor, a assimilação dos conteúdos definidos como prioritários para uma vida social (sem qualquer participação delas quanto aos mesmos), a execução de deveres de casa e tarefas de forma geral, a aprender hábitos de higiene e bons modos, a ter uma vida “normal” dentro dos parâmetros das ciências do comportamento (psicologia e psiquiatria). Os desvios de conduta são reprimidos ou com advertências e punições e, em alguns casos, utilizam-se de psicofármacos fortes (ritalina, etc.) para combater a anomalia no comportamento (crianças borderline, hiperativas, etc.). Um estudo sobre as “crianças bem comportadas” seria de bom proveito para compreendermos a cultura educacional em nível macrosocial e em nível micro, na escola especificamente, para vermos o abuso no uso de drogas no tratamento de crianças normais.

escola. Os professores não podem desagradar pais, ficam de mãos atadas, pois possuem emprego e os pais sustentam a escola com mensalidades. Para isso a escola pode até usar de recursos ilegais<sup>42</sup> para agradar crianças deixando-as satisfeitas. O Código de Defesa do Consumidor entra no cenário. Os pais consomem serviços educacionais diretamente (assinam contratos em seus nomes) através de seus filhos. A relação entre pais e família é mais contratual do que interpessoal. Os professores recebem salários por serem contratados para serem funcionários, ou seja, realizarem a função de professor. Mas, o professor é uma pessoa que possui família e necessita ajudar no sustento da mesma. Com isso, torna-se arriscada a participação externa (de quem paga mensalidades) na gestão escolar, onde tudo parece tornar-se risco: o emprego dos professores e demais funcionários; a diretividade da gestão administrativa; a exposição de falhas, etc. O contrato acaba sendo claro: os pais pagam as mensalidades e observam de fora e a escola presta o serviço quase no anonimato. Obviamente existem escolas-empresas que não devem ser assim, sendo exceções.

Mas, com base no que falamos até agora, seria possível uma escola-empresa funcionando sob outra perspectiva de ação, ou seja, uma **organização escolar de elevado desempenho**? A resposta parecer ser, sim.

A administração escolar convencional, acima exposta em linhas bem resumidas, entra em choque com as teorias mais recentes, que priorizam as relações humanas ou que procuram unificar abordagens dentro de uma perspectiva mais integral<sup>43</sup>. McGregor vai chamar esta outra vertente teórica de “Teoria Y”, onde a abordagem humanista exposta este trabalho é o ponto de ancoragem desta teoria. Neste sentido:

a administração educacional é responsável pela organização dos recursos da instituição - os professores, os alunos, os fundos, o equipamento e os materiais - de modo que todas as pessoas nela envolvidas possam trabalhar juntas, para definir e realizar seus próprios objetivos educacionais. A mola mestra da organização é a motivação para o desenvolvimento e a aprendizagem, inerente a cada pessoa. (ROGERS, 1969, p. 197)

Os objetivos desta organização são definidos em comum acordo e o administrador cria oportunidades para que a comunidade escolar tenha liberdade para aprender e fazerem uso livremente de suas potencialidades, estimulando o desenvolvimento e a mudança; num clima de liberdade interna, a organização escolar, mesmo que seja empresarial, procura proporcionar ao grupo recursos para que possam atingir os objetivos que a comunidade escolar definiu, em nossa realidade, um “projeto político pedagógico” ou numa linguagem

<sup>42</sup> Por exemplo, vejamos a Lei municipal 5853/01, onde balas, pirulitos e gomas de mascar; sucos artificiais e pipocas industrializadas (tipo isopor) são oferecidas às crianças, sob chancela de pais.

<sup>43</sup> CHIAVENATO, 2001. Ver abordagem neoclássica.

organizacional, um planejamento estratégico criado em conjunto e submetido a continuas revisões com base no próprio movimento de mudança característico dos tempos atuais. O administrador é facilitador de aprendizagens significativas do grupo escolar. Existe formação continuada em serviço, que é representado pelo próprio “laboratório escola” que acaba se tornando, diariamente, fonte de ricas aprendizagens.

Pessoalmente, coloco entre parêntesis se uma escola-empresa conseguirá atuar na forma aproximada da “Teoria Y”, tendo em vista a preocupação lucrativa subjacente aos trabalhos e o vínculo paternalista da CLT envolvido em todo o processo. Cito aqui as cooperativas escolares, onde pais, professores e alunos podem ser associados da cooperativa, o que faz com que toda a forma de gestão e educação se modifique. Mas, colocar entre parêntesis não quer dizer, negar tal realidade.

Da mesma forma, uma escola pública, não empresarial, engessada pelas diretrizes governamentais de “educação”<sup>44</sup> e por processos altamente questionáveis - como a estabilidade dos concursos públicos (funcionalismo público), gerando acomodação e engessamento, e a realidade dos professores contratados temporários, - gerando insegurança, instabilidade e competição -, com processos burocráticos envolvidos na educação, conjuntamente com politicagens e boicotes na política salarial dos profissionais de ambos os tipos de organização.<sup>45</sup>

Quer esteja vivendo numa organização escolar empresarial que utilize a “Teoria X” ou a “Teoria Y”, tal como exemplifica McGregor, os grupos possuem características bem peculiares que merecem maior aprofundamento aqui, para compreendermos o significado de equipe. Grupo, equipe e organização formam uma tríade que necessitamos compreender melhor. Baseado na excelente dissertação de Maria Goreti Simão Cruz “**Reestruturação organizacional direcionada para a formação de equipes – bases teórico-empíricas**”, e com a teoria de Moscovici (1994; 2001), seguiremos com o posicionamento desta matéria.

Para Moscovici (1994), as interações grupais se dão em duas dimensões básicas: o nível de tarefa e sócio-emocional. O processo de interação humana está presente em toda a organização escolar e é o que mais influi no rumo das atividades e nos seus resultados.

O primeiro nível, o **nível de tarefa**, é representado pelo nível das atividades visíveis, observáveis, acordadas, tanto nos grupos formais como nos informais no trabalho.

---

<sup>44</sup> Coloco a palavra “educação” entre parêntesis para colocar em questão se é realmente educação o que está sendo realizado (e não teorizado).

<sup>45</sup> Sinceramente, embora nunca tenha tido experiência direta com Cooperativas Escolares, este tipo de conjuntura organizacional parece-me uma forma mais interessante de vermos a abordagem libertária de educação atuante, acessível a classe social decididamente organizada e bem orientada.

O segundo nível, o **sócio-emocional**, ocorre no plano das sensações e sentimentos variados, existentes e gerados pela convivência e pelas atividades grupais. Este nível é “o responsável pela manutenção do grupo, por seu crescimento e amadurecimento e pela produtividade e satisfação de cada participante” (Idem, p. 30)<sup>46</sup>.

Os grupos apresentam conceitos básicos (ROBBINS, 2000 *apud* CRUZ, 2002), tais como: **papéis** ou os padrões de comportamento esperados e atribuídos a uma ocupação de uma determinada posição em um ambiente social (indivíduos podem desempenhar inúmeros papéis dependendo das demandas que a situação exige); **normas** ou os padrões de comportamento acordados pelo grupo e compartilhado por seus membros e que são controlados e acompanhados por todos (quando as normas são violadas, pode ocorrer pressão e até punição para os infratores); **coesão** ou o grau de atração mútua entre os membros do grupo e da motivação para continuarem juntos (a experiência tem mostrado que, quanto mais coeso, maior a produtividade do grupo).

Segundo ainda Robbins (*apud* CRUZ, 2002, p. 30), a estimulação da coesão de um grupo pode ser realizada através de atitudes como a redução do tamanho do grupo, o aumento do tempo de convivência do grupo, o incentivo a concordância dos objetivos do grupo, o aumento do *status* do grupo, a dificuldade da filiação ao grupo, o isolamento físico do grupo e a concessão de recompensa ao grupo mais que seus membros.

Com base nisso, grupos existem aos tantos dentro de organizações escolares empresariais (que é o nosso foco aqui). Mas, “há um bocado de diferença entre pessoas trabalhando juntas num projeto e todas elas apenas trabalhando ao mesmo tempo”. (MOSCOVICI, 1996, p. 5). A existência de um projeto único compartilhado e um conjunto de pessoas atuando juntas neste projeto evidencia um tipo de grupo mais qualificado que os demais até agora citados. Para um aglomerado de pessoas que trabalham juntas atuarem em sintonia em prol de objetivos organizacionais escolares mais amplos, é necessário grau de maturidade pouco encontrável nas organizações de forma geral, especialmente nas organizações escolares<sup>47</sup>.

Pelo que vimos até aqui um grupo é todo e qualquer conjunto ou totalidade orgânica de pessoas que interagem entre si, trocam experiências e, em alguns casos, experienciam-se de forma planejada e facilitada por profissional facilitador (no caso dos experimentos intensivos de grupo), que utiliza variados métodos visando proporcionar

---

<sup>46</sup> Separamos os dois níveis para fins de compreensão didática, pois que no campo fenomenológico, ambos os níveis são interconectados e interdependentes, formando um todo orgânico de difícil apreensão.

<sup>47</sup> Digo especialmente aqui porque estamos lidando nesta investigação com uma escola, cujo sujeito central desta forma de organização, é a figura do professor ou educador.

aprendizagens significativas aos educandos; assim como a sala de aula retrógrada, com o professor ou mestre com seu “quadro-negro e giz”, separado dos alunos que, em sua maioria, enfileirados uns na frente dos outros, virados todos para frente, visando prestar atenção na matéria ou no que o professor fala/demonstra, fingem que aprendem e aquele finge que ensina. Pois, este também é um tipo de grupo.

Mas, quando um grupo começa a compreender seus objetivos e está engajado em alcançá-los, compartilhando idéias e sentimentos, vivências, opiniões, assumindo riscos e confiando uns nos outros, e, ainda, cultivando opiniões divergentes para suscitar liberdade de expressão pessoal e; quando a comunicação entre os membros é verdadeira e as habilidades complementares possibilitam alcançar resultados sendo que os objetivos compartilhados determinam o propósito e a direção do grupo ou, em determinados casos, de organizações escolares (no caso de pequenas escolas); ou ainda quando existem mentalidades abertas, respeito e senso de cooperação elevados, onde o grupo investe constantemente em seu crescimento e amadurecimento, daí podemos dizer que este grupo, altamente qualificado, não é mais um simples grupo, mas já traz em si, uma configuração de **equipe**.

De acordo com Moscovici (1994, p. 5):

Um grupo transforma-se em equipe quando passa a prestar atenção à sua própria forma de operar e procura resolver os problemas que afetam seu funcionamento. Esse processo de auto-exame e avaliação é contínuo, em ciclos recorrentes de percepção dos fatos, diagnose, planejamento de ação, prática/implementação, resolução de problemas e avaliação. Um grupo que se desenvolve como equipe necessariamente incorpora à sua dinâmica as habilidades de diagnose e de resolução de problemas. Esse novo modo de funcionar torna-se tão natural que deixa de ser uma ferramenta disponível para utilização somente em circunstâncias específicas. É a característica da equipe em todas as ocasiões, em todos os processos grupais que passa a prevalecer. Os níveis de tarefa e sócio-emocional tendem à harmonização de procedimentos.

Vejamos inicialmente a tabela comparativa utilizada por Cruz (2002, p.29), visando o esclarecimento das diferenças entre grupos e equipes.

<b>GRUPOS</b>	<b>EQUIPES</b>
Para o atingimento de metas, compartilham informações.	Para o atingimento de metas, o desempenho é coletivo.
A sinergia gerada é neutra e, às vezes, negativa.	A sinergia gerada é positiva.
A responsabilidade é individual.	A responsabilidade é individual e mútua.
As habilidades são casuais e variadas.	As habilidades são complementares.



Extrapolando a comparação acima, Cruz (2002, p. 31), baseado em Robbins & Finley (1997, p.122), expõe outra tabela que nos ajuda a compreender as diferenças entre as duas realidades.

GRUPOS	EQUIPES
Os membros pensam que foram agrupados somente por motivos administrativos; trabalham independentemente e, às vezes, com objetivos conflitantes.	Os membros reconhecem sua interdependência e entendem que as metas, tanto pessoais quanto da equipe são melhor atingidas com apoio mútuo.
Os membros tendem a focar-se a si próprios por não estarem suficientemente envolvidos no planejamento dos objetivos da unidade.	Os membros têm um senso de propriedade em relação a suas tarefas e unidade por estarem comprometidos com as metas que ajudaram a estabelecer.
Os membros recebem instruções ao invés de serem consultados sobre qual seria a melhor abordagem. Sugestões não são encorajadas.	Os membros contribuem para o sucesso da organização aplicando suas habilidades e conhecimentos únicos aos objetivos da equipe.
Os membros desconfiam dos colegas por não entenderem o papel dos demais integrantes do grupo. A expressão de opiniões ou discordância é prejudicial ao espírito de equipe.	Os membros trabalham em um clima de confiança e a expressão de opiniões, idéias e discordância é encorajada abertamente. Perguntas são bem-vindas.
Os membros são tão cautelosos com o que dizem que o entendimento verdadeiro é quase impossível. Podem ocorrer joguinhos e armadilhas para pegar os desavisados.	Os membros se comunicam honesta e abertamente. Esforçam-se para entender o ponto de vista do outro.
Os membros podem receber bom treinamento, mas são tolhidos a exercê-lo pela chefia ou pelos colegas.	Os membros são encorajados a aplicar o que aprenderam e a desenvolver habilidades. Recebem o apoio da equipe.
Os membros se vêem em situação de conflito que não sabem resolver. O líder da equipe pode adiar a intervenção até que sejam infligidos sérios danos.	Os membros encaram o conflito como uma oportunidade para novas idéias e criatividade. Trabalham para resolver conflitos rápida e construtivamente.
Os membros podem ou não participar de decisões que envolvam a equipe. A conformidade, muitas vezes, parece ser mais importante do que resultados positivos.	Os membros participam das decisões, mas entendem que a palavra final é do líder da equipe sempre que esta não puder decidir ou em caso de emergência. Resultados positivos são a meta.

Com base nisso, podemos concluir que as equipes apresentam vantagens em relação aos grupos, tais como (ROBBINS e FINLEY, 1997, pp. 8-9, *apud* CRUZ, 2002, p. 28):

- Aumentam a produtividade;

- Melhoram a comunicação;
- Realizam tarefas que grupos comuns não podem fazer;
- Fazem melhor uso dos recursos;
- São mais criativas na resolução de problemas;
- Tomam decisões de alta qualidade;
- Resultam em melhores produtos e serviços;
- Apresentam processos melhorados;
- Diferenciam enquanto integram;

Para melhor compreendermos as diferenças entre a condição que chamamos de **grupo** para a que nomeamos de **equipe**, estudaremos a curva de desempenho de equipe. Esta curva foi uma das formas criadas pelos pesquisadores de se medir os diferentes níveis a que estamos falando, dos grupos às equipes, e serviu a nós como parâmetro “sociométrico”<sup>48</sup> de medição do estágio do grupo em que atuamos.

#### 1.4.2 Curva de desempenho de equipe

Esclarece Cruz (op. Cit., p. 28):

Existe uma predominância entre os teóricos da administração de que o trabalho em equipe apresenta inúmeras vantagens em relação ao trabalho individual. Pinchot (1995:37) afirma que os funcionários, trabalhando sozinhos, não conseguem gerar grande valor. Os membros da equipe se responsabilizam pelo todo e se ajudam sempre que surge um problema. Esse autor afirma que a interconexão dos problemas no mundo globalizado necessita, cada vez mais, da integração do ponto de vista dos especialistas e cada vez menos da realização das tarefas isoladas. Parker (1995:3) cita o estilo de visão generalista como necessário ao novo mundo globalizado e, nesse contexto, estão as equipes interfuncionais, prontas para agir com rapidez e flexibilidade de modo a se adaptarem às necessidades do mutável cenário dos negócios. Boyett & Boyett (1999:153) afirmam que **as equipes são o alicerce das organizações de alto desempenho e que é impossível atingi-lo sem elas, por mais que se tente.** Katzenbach (1999:60) define as equipes como unidades flexíveis que constituem um importante elemento no alinhamento da estrutura organizacional. (grifo nosso)

Katzenbach e Smith (MOSCOVICI, 1994, p. 14), em 1993 proporam a **Curva de Desempenho de Grupo**. Esta curva sugere uma espécie de métrica evolutiva do funcionamento dos grupos em organizações, que pode ser facilmente aplicada e adaptada

---

<sup>48</sup> Coloco entre parêntesis aqui porque a Sociometria propriamente dita é uma ciência específica criada por Jacob Levi Moreno (criador também do sociodrama e psicodrama) não tendo nada a ver com o significado que utilizei no texto, que se reduz à medição do fenômeno equipe através de aplicação empírica de escala evolutiva.

em organizações escolares. A curva classifica os grupos em 5 estágios conforme seu desempenho:

1. **Pseudo-equipe:** não se preocupa com o desempenho coletivo assim como não se preocupa em tentar consegui-lo, podendo, no entanto, definir um trabalho a fazer. Neste estágio de desempenho grupal, as interações entre as pessoas inibem o desempenho dos demais, sem gerar ganhos coletivos, ocorrendo muitos conflitos mal gerenciados. É a escola que não sai do lugar, porque seu grupo não quer evoluir e nem vê razão para isso. Apreciam relações de rivalidade e competição, ao invés de se juntarem em prol de ações coletivas amplas.

2. **Grupo de trabalho:** o ponto-chave aqui é que membros desse grupo não vêem razão para se transformarem em equipe, podendo, todavia, partilhar informações entre si, mas, em se tratando de partilha de responsabilidades, objetivos e produtos, isso pertence a cada um em particular (egoísmo). Este estágio de desempenho pode ser eficaz, mas não costuma produzir desempenho de equipe, mas desempenhos individuais. É o grupo escolar que age no cada um por si. Trocam idéias, mas não partilham responsabilidades.

3. **Equipe potencial:** neste estágio o grupo já quer desempenhar em conjunto, mas o processo permanece no campo dos desejos, da vontade de fazer um trabalho coletivo. De acordo com Moscovici (1994, p. 14), “os membros precisam de esclarecimento e orientação sobre sua finalidade, objetivos, produtos e/ou abordagem da tarefa”. Somando-se a isso, o grupo precisa assumir compromisso em relação ao resultado dos trabalhos coletivos. Existe massa crítica considerável para se iniciar um trabalho de desenvolvimento de equipe. O grupo quer, mas não sabe como fazer e precisa de ajuda externa (consultoria especializada).

4. **Equipe real:** é neste estágio que encontramos o conceito de equipe trabalhado até aqui. Este estágio revela o esforço conjunto de um grupo que se assumiu para desenvolver-se como equipe. Habilidades complementares e comprometidas umas com as outras, através de objetivo estratégico organizacional (missão) escolar comum, objetivos e abordagens de trabalho definidas; além do nível de tarefa bem delineado, no nível sócio-emocional as pessoas aprenderam a confiar uns nos outros, assumindo plena responsabilidade pelo desempenho realizado. Alunos, professores, direção e pais, em graus maiores, podem possuir interação saudável e participação no processo de gestão.

5. **Equipe de elevado desempenho:** O conceito de equipe de elevado desempenho supera todas as expectativas e concepções acerca do desenvolvimento de equipes. É uma equipe real, mas os seus membros estão comprometidos com o crescimento pessoal de cada um e com o sucesso deles mesmos e de todos. O desempenho desta forma serve como parâmetro para equipes potenciais e reais. Fazendo uma correlação à abordagem centrada na pessoa ou a abordagem experiencial em educação em Rogers, uma equipe de elevado desempenho incorporou na experiência vivida e significada, os princípios desta forma de abordagem, dando valor à pessoa humana e aos processos cooperativos e libertários, envolvidos nos processos de liberdade para aprender. É o modelo de equipe avançada, de confiança recíproca entre os membros e de sinergia, além de sintonia no nível de tarefas surpreendente. Projetos educacionais são realizados e alto nível de participação é encontrado. Pais e comunidade participam do processo e sentem-se parte integrante da organização. Imaginemos esse conceito aplicado em organizações escolares e, sinceramente, nunca encontrei um único grupo que atuasse tal como esse nível e seu nível anterior (equipe real).

Em minha experiência de trabalho em diferentes organizações educacionais, tenho encontrado grupos heterogêneos, mistos, que apresentam vários estágios de desempenho num mesmo grupo geral. Uma pequena parcela deseja atuar em equipe e produzir resultados conjuntos, mas de outra parte, existem membros que relutam em permanecer atuando isoladamente, e assim por diante. Na prática, percebi esta escala como referencial métrico, onde vários estágios podem se misturar num mesmo fenômeno do campo grupal.

Em síntese, a finalidade de uma gestão em equipe escolar parece ser tornar uma organização escolar de alto desempenho.

Para fecharmos esta parte do trabalho, Boyett (1999, p.145-149 *apud* CRUZ, 2002, pp. 36-38,) irá percorrer as diferenças sintetizadas da organização convencional da organização de alto desempenho.

<b>ORGANIZAÇÃO ESCOLAR CONVENCIONAL</b>	<b>ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DE ALTO DESEMPENHO</b>
1. Novas idéias são ignoradas. O lema da escola é “só conserte o que estiver quebrado”.	Busca e experimentação constante de novas idéias.
2. Existem poucas oportunidades de aprender novas habilidades.	Existem muitas oportunidades de aprender novas habilidades.

3. A organização não incentiva o aprendizado fora do escopo do cargo.	As pessoas são estimuladas a aprender o máximo possível sobre todas as atividades da organização.
4. As pessoas que executam o trabalho não tomam decisão importante sobre sua forma de execução; simplesmente fazem o que lhes mandam.	As pessoas tomam quase todas as decisões sobre a forma de execução de seu trabalho.
5. As pessoas trabalham sozinhas.	As pessoas trabalham em uma equipe, onde existe um rodízio constante de tarefas.
6. As pessoas fazem a mesma coisa o tempo todo.	As pessoas fazem várias coisas diferentes.
7. As pessoas trabalham em uma pequena parte do todo.	As pessoas trabalham na tarefa geral, levando à satisfação da necessidade de um cliente interno ou externo.
8. As pessoas não conseguem ver como seus esforços contribuem para o serviço final.	As pessoas vêem uma ligação direta entre o que fazem e o que sai como serviço final.
9. As pessoas nunca se envolvem na resolução de problemas; sempre os chefes ou supervisores entram em cena para resolvê-los.	A resolução de problemas é uma parte importante do trabalho de todos.
10. Os chefes só se importam com seu departamento.	Os chefes focalizam muito o que está acontecendo fora de sua parte na organização.
11. Os chefes raramente dizem aos funcionários como eles estão se saindo.	Os chefes freqüentemente dão <i>feedback</i> aos funcionários sobre como eles estão se saindo.
12. Os chefes vêem sua presença como essencial à execução dos trabalhos.	Os chefes vêem sua presença como útil, mas não essencial à execução dos trabalhos.
13. Os gerentes são selecionados principalmente por suas habilidades técnicas.	Uma pessoa que não possua excelentes habilidades interpessoais não poderia ser supervisor ou gerente.
14. A unidade organizacional básica é o departamento funcional.	A unidade organizacional básica é a equipe de trabalho.
15. Existem fronteiras nítidas entre departamentos que muitas vezes interferem na resolução de problemas interfuncionais.	Existe comunicação entre os departamentos na resolução de problemas interfuncionais e a organização tenta eliminar as fronteiras existentes.
16. Apenas algumas pessoas na organização conversam com os clientes. Aquelas que trabalham em uma etapa da operação não vêem como seus clientes as que trabalham na etapa seguinte.	Todos na organização lutam para identificar as necessidades do cliente e como supri-las.
17. A organização demora a reagir às mudanças do meio ambiente.	A organização prevê as mudanças em seu ambiente e se adapta rapidamente a elas.
18. As pessoas olham apenas para si mesmas. Não se preocupam em ajudar os outros.	As pessoas se ajudam mutuamente sem que lhe peçam, mesmo quando a tarefa não faz parte de seus deveres.

19. Diferentes departamentos trabalham em prol de metas diferentes existindo, muitas vezes, competição destrutiva.	Diferentes departamentos trabalham juntos. Todos têm um senso comum do objetivo da organização.
20. Poucas pessoas sabem quais são os valores subjacentes às decisões tomadas.	Todos sabem quais são os valores da instituição e como eles são usados para tomar decisões.
21. Poucas pessoas do comando se sentem pessoalmente responsáveis pelo desempenho da organização.	Todos se sentem pessoalmente responsáveis pelo desempenho da organização.
22. Todos recebem salário fixo, independente de seu desempenho.	As pessoas são recompensadas de acordo com seu desempenho e o desempenho da equipe.
23. As chefias “retêm” informações; essas são consideradas fonte de poder e privilégio.	As chefias compartilham livremente informações; essas são vistas como um recurso valioso da organização.

Fonte: adaptada de MOSCOVICI.

Embora tais conceitos sejam bem aplicados no ramo da administração de empresas, cabe a nós incluir outras variáveis inerentes à escola adaptando o conceito de organização de alto desempenho ao contexto organizacional escolar. Obviamente poderíamos criar um modelo ideal de escola (se é que existe), que seria o resultado de processos contínuos de interações e consequência natural de trabalhos criados por equipes reais e, mais precisamente, de elevado desempenho. Como vimos, uma organização escolar de elevado desempenho é obrigatoriamente formada, no mínimo, por equipes reais.

#### 1.4.3. Desenvolvimento de equipe

Como procurei mostrar até agora, a abordagem centrada na pessoa em educação, ou a abordagem experiencial sistematizada por Carl Rogers nos dá um fundamento filosófico e metodológico coerente para facilitarmos a mudança em organizações escolares. Mas, o sistema de Rogers parece não ter um direcionamento claro no que diz respeito ao sentido de um trabalho desta natureza. Uma comunidade escolar ao encarar um processo de mudança percorre quais caminhos? Tendo em vista esta lacuna em seu sistema, procurei contextualizar a idéia dentro da perspectiva da escala de desempenho de grupos, que engloba implicitamente o conceito de grupo trabalhado, assim como o conceito de equipe e, por conseguinte, o conceito de organização escolar convencional e organização escolar de elevado desempenho. Com esses conceitos e linha de direção mais clara, o desenvolvimento de equipe torna-se um **meio** para se dinamizar a mudança em uma

organização escolar. O “plano de mudança autodirigida num sistema educacional”, elaborado por Rogers difere do que Moscovici denomina como “programa de desenvolvimento de equipe”, apesar de que o nome utilizado por aquele seja mais condizente com a proposta do trabalho de ambos os educadores. Fazendo uma síntese dos dois métodos ativos experienciais de catalisar mudanças em organizações escolares, o desenvolvimento de equipe é um meio (método) que pode ser utilizado para a mudança autodirigida num sistema educacional. Acho que assim fica mais claro. Sendo um método<sup>49</sup>, vou descrevê-lo de forma sintética.

O método de Desenvolvimento de Equipe (DE) foi criado para se alcançar um objetivo geral bem definido: ajudar o grupo a aprender a institucionalizar um processo constante de auto-exame e avaliação das condições que dificultam seu funcionamento efetivo, além de desenvolver habilidades para lidar de forma eficaz com esses problemas/desafios, assim como, incrementar a efetividade do grupo que necessita laborar cooperativamente para alcançar resultados (MOSCOVICI, 1994, p. 15).

DE é um projeto<sup>50</sup> educacional de intervenção psicossocial no sistema humano da organização escolar<sup>51</sup>, englobando técnicas e outros procedimentos educacionais, tais como: técnicas de dinâmicas de grupo, relações humanas e sensibilidade; aplicação, inovação e aperfeiçoamento de conhecimentos; método de laboratório numa abordagem experiencial de educação<sup>52</sup> e; desenvolvimento interpessoal do grupo escolar. Tal método utiliza conceitos e práticas diversas, incluindo sistemas complexos de autoavaliação e diagnóstico de problemas e soluções, visando promover a análise da eficiência e dos estilos de funcionamento do grupo, realizado com autonomia e responsabilidade, pelo próprio grupo autoinvestigador. É também “uma prática de diagnóstico organizacional e de estabelecimento de metas” (Idem, p. 15). Este método catalisa mudanças significativas pessoais e interpessoais de conhecimentos, sentimentos, atitudes, valores, motivação, postura e comportamento<sup>53</sup>. É, no dizer de Moscovici, “uma **atividade de educação**

---

<sup>49</sup> Do grego “methodu”, caminho para se chegar a um fim; conjunto de procedimentos técnicos e científicos; sistema educativo ou conjunto de processos didáticos; modo ordenado de proceder. ([http://www.priberam.pt/dlpo/definir\\_resultados.aspx](http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx))

<sup>50</sup> Do latim “projectu”, plano, intento, desígnio, iniciativa.

<sup>51</sup> No caso de um DE aplicado numa organização escolar.

<sup>52</sup> Moscovici utiliza o termo “educação de laboratório” que considero muito dubio e quase uma incoerência. A palavra *educação* deriva do verbo *educere*, composto da preposição *ex*, que significa *direção para fora*, e do verbo *ducere*, que significa *conduzir, tirar de dentro para fora*. Educação também deriva diretamente do verbo *eduzir*, que significa *extrair, conduzir para fora (ex-ducere, e-ducere)*. *Extrair* deriva-se de *lavra*, que por sua vez deriva-se de *lavor*, que vem de *labor*, daí a palavra *laboratório*. Ou seja, “educação de laboratório” não me parece o melhor conceito para se denominar o que a autora deseja. O conceito mais correto já foi definido como “educação experiencial” e “método de laboratório”, mais afim aos nossos propósitos aqui dissertados.

<sup>53</sup> Aqui evidencia de forma clara a relação deste método com a abordagem experiencial de educação, sistematizada por Rogers.

**permanente** e não de tempo limitado” (Idem, p. 15, grifo nosso). O método, dentro do contexto de uma mudança autodirigida numa organização escolar, caracteriza-se como atividade de **formação continuada** a ser impulsionada e gerenciada pela própria organização (aprendizagem organizacional, formação continuada sem serviço), com apoio de consultoria externa.

O método de DE fundamenta-se no modelo social **pesquisa-ação** ou investigação-ação (*action-research*), sistematizado por Kurt Lewin. A filosofia subjacente ao método exige que o mesmo apresente um *design* sob medida, artesanalmente criado, levando em consideração as necessidades, objetivos e características do grupo e da organização escolar, assim como o seu momento histórico e contexto da vida escolar e grupal como um todo. É em síntese um método experiencial centrado no grupo e na organização escolar.

Embora possa estar passando a idéia de que este método é infalível, pesquisas já indicaram que não se aplica em toda e qualquer situação, nem é panacéia nem modismo. O método aplica-se a outros contextos também, além dos grupos já existentes numa organização (MOSCOVICI, 1994).

Em programas de desenvolvimento de equipe a estratégia de trabalho é proveniente de dois tipos de orientação em educação: a orientação **pedagógica** ou a orientação **andragógica**.

A orientação andragógica (de *andros*, adulto), salienta que a aprendizagem está presente além da escola e que as pessoas em seu cotidiano enfrentam o tempo todo problemas que precisam resolver, e decidem acerca de processos em suas vidas, exercendo sua autonomia e assumindo responsabilidades por seus atos e escolhas. Vejamos numa tabela comparativa as duas referências educacionais.

ITENS	ESTRATÉGIA	
	Pedagógica	Andragógica
• Objetivos	• Princípios abstratos; compreensão intelectual.	• Consequências diretas com decisões e relações de trabalho críticas e vitais.
• Responsabilidade	• Consultor cria situações para aprendizagem do grupo-organização.	• Grupo-organização descobre sua realidade com facilitação do consultor.
• Fixação de objetivos	• Opções ocorrem ao consultor e podem ou não ser partilhadas com o grupo-organização.	• Grupo-organização descobre e decide opções por si mesmo.
• Dimensão temporal	• Partes distintas; começo e fim.	• Contínua, esquema variável.



• Metodologia	• Simulações, exercícios; consultor como perito, figura central (“mago”).	• Eventos críticos reais; consultor como figura periférica.
• Diagnóstico	• Consultor como diagnosticador.	• Diagnóstico em colaboração com os deliberadores do sistema.
• Posição do cliente	• Pouco ou nenhum risco; recipiente passivo.	• Elevado risco; procurador ativo.
• Grau de convivência	• Aceitável; consultor conivente com não-confrontação com o outro; transforma-se em confidente; tende a reforçar a dependência do cliente ou, pelo menos, sua aceitação como tal.	• Não aceitável; todos os dados interpessoais sobre conflitos revelados ao consultor devem ser partilhados com o outro; acordo tácito de exigência de abertura com seus riscos inerentes.

Fonte: MOSCOVICI, 1994, p. 59 (adaptada).

### ***Modelo Pesquisa-ação:***

O modelo utilizado no PDE é baseado na pesquisa-ação, elaborado em suas linhas gerais por Kurt Lewin (*apud* MOSCOVICI, 1994, p. 93). O modelo abrange 5 fases gerais:

#### Fase de pesquisa:

1. **Formulação do Problema:** todo problema começa com a percepção do mesmo dentro do campo experiencial do foco da pesquisa-ação, tendo em vista que as coisas ocorrem e são percebidas, e acabam sendo aceitas com naturalidade, torna-se o comum, o normal. O problema, no entanto começa a ser percebido, e devidamente formulado. A enunciação precisa do problema define os tipos de dados para sua resolução.
2. **Coleta de dados:** Com os dados definidos utilizam-se técnicas para se obter e organiza-los. Observação, entrevistas, questionários, roteiros e reuniões são exemplos de atividades que podem ser utilizadas para se extrair informações.
3. **Diagnóstico:** Assim, com os dados coletados tem-se um esboço da situação atual com base para ações efetivas visando diminuir a distância entre a situação atual e a situação desejada.

#### Fase de ação:

4. **Ação:** Após o diagnóstico, é realizado o planejamento global, estratégico e tático. O planejamento de ação é facilitado pelas técnicas de resoluções de problemas em grupo.
5. **Avaliação:** Aqui ocorre a avaliação do processo, fazendo um balanço dos resultados dentro do todo do trabalho, dando início a percepção de novos problemas e início a um novo ciclo de pesquisa-ação.

**- Fases do Programa de Desenvolvimento de Equipe:**

FASE		OBJETIVOS
1. Preliminar		Sensibilização/motivação Coleta de dados
2. Introdutória	Pré-diagnóstico	Análise de funcionamento do grupo Conscientização/diagnóstico.
	EVENTO INICIAL	
3. Desenvolvimento de habilidades: interpessoais e de tarefa		Laboratório interpessoal Análise do processo Diagnóstico Comunicação efetiva, dar e receber feedbacks Resolução de problemas Planejamento e implementação de mudanças individuais, intragrupais e intergrupais.
4. Consolidação e acompanhamento		Prática de habilidades, experimentação Aperfeiçoamento e inovação Avaliação e reformulação periódica (ciclos pesquisa-ação).

Fonte: Moscovici, p. 104.

***Tecnologia básica: educação de laboratório:***

Como diz Moscovici (1998, p. 5) “educação de laboratório é um termo genérico, aplicado a um conjunto metodológico visando mudanças pessoais a partir de aprendizagens baseadas em experiências diretas ou vivências”. Seus objetivos básicos já foram delineados aqui neste trabalho, com exceção do ciclo da aprendizagem experiencial (1998, pp. 12-13)<sup>54</sup>.

<sup>54</sup> 1. A primeira etapa consiste na vivência de uma situação através de atividades em que o participante se empenha, tais como: resolução de um problema, simulação, dramatização, jogo, processo decisório, comunicação, exercícios verbais e não verbais. 2. A segunda etapa é a análise ou o exame e discussão ampla das atividades realizadas, na análise crítica dos resultados e do processo de alcançá-los. 3. A terceira etapa refere-se à organização da experiência na busca de um significado, com a ajuda de conceitos esclarecedores, visando a formação de mapas cognitivos. 4. A quarta etapa, é marcada pela conexão, em que se faz a s correlações com o real, comparando-se aspectos teóricos com situações práticas de trabalho e vida em geral.



**Ciclo da aprendizagem experiencial** (Fonte: Moscovici, 1998, p. 15)

### ***Desenvolvimento interpessoal:***

Desenvolvimento interpessoal é a base de uma equipe. Como um grupo transformar-se-á em equipe sem suficiente maturidade interpessoal?

“O alicerce fundamental do Desenvolvimento de Equipe é o Desenvolvimento Interpessoal (DI). Quando o grupo diagnostica suas dificuldades, conscientiza-se da necessidade absoluta de empreender Desenvolvimento Interpessoal, visto que os processos de funcionamento do grupo são processos interpessoais” (MOSCOVICI, 1994)

### **1.5 O método e o caminho realizado: uma síntese**

O PDE – Projeto de Desenvolvimento de Equipe realizado no Colégio Caminhos para a Vida baseou-se numa síntese entre as duas abordagens acima citadas, Rogers e Moscovici.

Utilizamos a abordagem rogeriana como o centro do processo, dentro do ponto de vista do referencial filosófico-metodológico e educacional básico em processos de aprendizagem experiencial. Para isso, a aprendizagem da autenticidade, ou a busca de situações experienciais em que as pessoas pudessem soltar suas resistências (máscaras, fachadas) e encontrarem-se como pessoas, foi a base de atitude intencional dos consultores. Para isso o método de laboratório, ou os encontros intensivos de grupo, foram o centro do processo. A abordagem de Moscovici adentra na complexidade de um Projeto de

Desenvolvimento de Equipe, onde utilizamos o método proposto pela autora para melhor conduzirmos o trabalho, tal como explicado. A unificação das duas abordagens serviu para vermos as pessoas além de seus comportamentos, dentro de uma abordagem centrada na pessoa aplicada em formação de equipe escolar.

O caminho desta experiência será melhor relatado no campo específico da Investigação, propriamente dita. Mas, de forma a sintetizar, o trabalho foi iniciado com uma reunião particular com a direção tendo em vista a percepção conjunta de sintomas e outros indícios de PDE. Após, realizamos uma reunião introdutória e a partir daí uma série de 9 encontros intensivos de grupo foram realizados, 2 entrevistas completas com os profissionais, 9 reuniões com a direção, 1 reunião com a coordenadora pedagógica e 2 avaliações completas, uma no primeiro encontro, e outra no último. Esse processo, no entanto não estava pré-programado. Ele foi construído pelo movimento de necessidades do próprio movimento grupal, como será melhor dissertado posteriormente. O processo foi artesanal como exige a proposta de Moscovici, e participativo, democrático. Para uma melhor compreensão do projeto, ver “experiência originária”, o primeiro capítulo desta.

#### **1.6. Um breve esboço atual da formação continuada de educadores no serviço.**

Em linhas gerais, contextualizando este trabalho dentro do vasto campo da formação continuada, a concepção *desenvolvimentista* predomina neste trabalho, a partir do uso da abordagem dos autores citados, Carl Rogers e Fela Moscovici.

Flores (*apud* ALBUQUERQUE, 2006, p. 50), classifica a formação docente dentro de 5 tradições: acadêmica, desenvolvimentista, prática, reconstrução social e eficiência social.

A tradição **acadêmica** é a tradição clássica, centrada no saber do professor, em sua condição de especialista, de pessoa que sabe, sendo a tendência dominante na educação universitária.

A concepção **prática** considera a experiência escolar como o ponto central da formação, enfatizando a experiência dos outros professores e da escola como centrais no processo de formação do educador.

A **reconstrução social** centra-se na “análise de fatores políticos e sociais inerentes à atuação profissional docente” (Idem, p. 51).

Por outro lado, a abordagem da **eficiência social**, ou abordagem tecnológica, relaciona-se ao “ensino de competências para formar professores com condutas que satisfazem ao sistema educacional” (Idem, p. 51).

Já a concepção **desenvolvimentista**, diretamente relacionada ao campo da formação continuada trabalhada nesta investigação, nas palavras de Albuquerque (op. cit., pp.50-51):

(...) considera a maturidade psicológica do professor em formação, valorizando sua participação ativa e suas necessidades. Seguindo esta linha, o ensino não se limita à didática puramente técnica, mas a aspectos sociais, cognitivos e morais para a formação da personalidade do estudante (...). Embasado na psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia, esse modelo de formação de professores tem a finalidade de promover o autoconceito positivo dos docentes e seu relacionamento com as demais pessoas (MARCELO GARCIA, 1999). Nele, não se tem um único método eficaz de ensinar, mas sim de métodos de acordo com as características pessoais de cada professor, que é o facilitador e motivador da aprendizagem, como o denomina Flores (2004).

Sobre a formação continuada ou contínua<sup>55</sup>, Albuquerque após fazer extensa revisão bibliográfica do estado da arte, enfatiza que, de acordo com André e colaboradores (1999), as temáticas centralizam-se basicamente em 3 áreas de interesse:

- (a) o estudo de propostas governamentais em programas ou cursos de formação em serviço (durante o exercício da profissão)
- (b) estudo da prática pedagógica de docentes de ensino fundamental e médio, abrangendo temas como: recursos pedagógicos, localidade das escolas, influência do turno na prática docente, modalidade a distância, educação especial, etc.
- (c) o papel da pesquisa na formação docente.

Stajn, Bonamino e Franco (2003, *apud* ALBUQUERQUE, 2006, p. 54), trazem um conceito de educação continuada que:

(...) incluem tanto os cursos de graduação para professores com formação em nível médio quanto os cursos de pós-graduação, como os cursos de atualização, capacitação e treinamento realizados pelas secretarias de educação, escolas e universidades. Outro conceito presente é o de formação continuada como espaço/tempo destinado aos professores e usufruído por eles para trocas e interações sobre o currículo da escola.

---

<sup>55</sup> Embora Albuquerque deixe claro que existem diferenças conceituais entre os termos, para os fins deste trabalho, utilizaremos os mesmos como sinônimos.

Em nosso caso a formação continuada relaciona-se ao espaço/tempo dedicado não somente aos professores, mas à comunidade escolar geral, usufruído por eles para trocas e interações que transcendem o currículo escolar.

Esta modalidade de formação continuada vai além também das pesquisas catalogadas pela ANPED e ENDIPE (ALBUQUERQUE, 2006, p. 55), sendo a formação continuada considerada “aliada da formação inicial e da carreira profissional docente”, estando este debate situado nas visões dos professores sobre os efeitos de programas, projetos e experiências. Albuquerque salienta que este posicionamento baseia-se em autores como Antônio Novoa, Gimeno Sacristán, Rui Canário e Donald Schön.

O posicionamento acadêmico dominante da UFSC, presente nas dissertações de 1993 a 2004 sustenta-se, de acordo com Albuquerque, nos Referenciais para Formação de Professores da SEF/MEC, onde trata a “formação continuada como imprescindível para o professor diante das novas tecnologias de comunicação e informação, cuja finalidade é melhorar seu desempenho profissional nas diferentes áreas de conhecimento” (Idem, p. 55).

Dentro da revisão realizada pela autora, a perspectiva predominante utilizada nas fontes, “foi a do professor reflexivo, enfatizando a necessidade da reflexão docente sobre sua ação, a partir da qual o docente apropriar-se-ia de meios para investigar sua prática” (Idem, p. 56). Existe um posicionamento dominante também de que “a formação em serviço é complementar à formação inicial, considerada falha, inoperante e desvinculada da realidade escolar”. (op. cit. p. 56) Essas pesquisas realizadas pela autora e pelos autores de sua revisão bibliográfica, “apontam para a necessidade de o professor aplicar o conhecimento adquirido na formação e de desenvolver o uso das tecnologias de informações, especialmente a internet”, assim como “defendem programas de formação desenvolvidos pelo MEC e por instituições que trabalham com educação à distância” (op. cit. p. 56). Barcelos (2000, *apud* ALBUQUERQUE, 2006, p. 56), ressalta que a formação continuada tem sido realizada de uma forma estranha ao trabalho docente, ao desconsiderar suas experiências e o cotidiano da escola. O autor aponta o professor como o sujeito real da formação. Em síntese, a autora conclui conjuntamente com todas as dissertações pesquisadas, que “a escola é o local mais indicado para que a formação docente aconteça, com o objetivo de superar a dicotomia teoria/prática, a partir das discussões sobre as problemáticas que professores e escola enfrentam” (Idem, p. 56).

O problema que nos acomete é que a formação continuada ou contínua aqui trabalhada não se refere somente aos docentes assim considerados como sendo os centros

da escola (os professores), mas sim a toda comunidade escolar, tomada como agrupamento orgânico, envolvendo a direção e o corpo administrativo, assim como também as auxiliares de sala e de limpeza e tantas outras variáveis.

A formação continua ocorrida neste trabalho percorreu 1 ano de experiências que envolveram necessariamente uma intervenção psicossocial no sistema humano da organização escolar, onde a comunidade escolar não somente refletiu, mas tomou decisões e partiu para a prática da mudança de rumos da escola, dos relacionamentos e posicionamentos pessoais de alguns integrantes. Em síntese, este trabalho contextualiza-se com o que consensualmente se define como sendo o ideal de formação continua com professores e, por extensão, com os profissionais não-professores da escola. É um trabalho inclusivo, pois inclui a todos num mesmo projeto de trabalho que visa à mudança de estado grupal para um nível mais avançado, o nível de equipe. A proposta, no entanto, vai além da formação contínua, rumando para uma mudança de estado escolar. Esses programas educacionais, ambos de formação continua da comunidade escolar, transcendem a formação continuada de forma geral citada pela autora, tendo em vista a natureza da aprendizagem ocorrida num processo onde é a comunidade escolar, através de pesquisa-ação, que investiga não somente a prática docente, mas adentra em reflexões, tomada de decisões em conjunto e mudanças práticas que afetam toda a escola. É neste sentido que irei percorrer uma breve revisão desta forma de trabalho em escolas.

Corroborando o exposto, Carvalho em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação (2005, p. 96):

(...) com relação à formação continuada, a revisão de literatura realizada por Carvalho e Simões (2002b) aponta que, de modo geral, há uma recusa da formação continuada significando apenas treinamento, cursos, seminários, palestras etc., emergindo uma conceituação de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar.

Carvalho, ainda contribui:

Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais. (Carvalho & Simões, 2002b, p. 172).

O posicionamento de Phillippe Perrenoud, em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, se mantém na mesma diretriz do pensamento de Rogers e da linha desenvolvimentista, ao afirmar que:

As sociedades se transformam, fazem-se e desfazem-se. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento. As desigualdades se deslocam, agravam-se e recriam-se em novos territórios. Os atores estão ligados a múltiplos campos sociais, a modernidade não permite a ninguém proteger-se das contradições do mundo. Quais as lições que daí podem ser tiradas para a formação de professores? **Certamente, convém reforçar sua preparação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação.** Talvez importe, sobretudo, favorecer uma relação menos temerosa e individualista com a sociedade. Se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes *ativos* das culturas, dos valores e do saber em transformação. Se não se perceberem como depositários da tradição ou precursores do futuro, não saberão desempenhar esse papel por si mesmos. Prática reflexiva e participação crítica serão entendidas aqui como orientações prioritárias da formação de professores. Mas, antes de desenvolver essa dupla tese, questionemos, de início, a própria idéia de que as transformações da sociedade clamam automaticamente por evoluções na escola e na formação de profissionais.” (PERRENOUD, 1999, p. 5) Grifo nosso.

Da mesma forma, a problematização da realidade escolar foi utilizada como centro das pesquisas de Zanotto e De Rose (2003). Já Raposo e Maciel (2005, p. 309) no traz uma noção de que “a qualidade das interações entre professores é uma realidade da cultura escolar de fundamental importância para o desenvolvimento do seu projeto pedagógico e do currículo vivido pelo aluno”. Em outra diretriz, Leite e Aranha (2005) advogam pelo que chamam de intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada. Já Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) enfatizaram as habilidades do professor em sala de aula dentro de uma perspectiva de desenvolvimento interpessoal profissional. Gatti (2003) parte de outra perspectiva, analisando em que condições podem ocorrer mudanças profissionais e pessoais como resultado de um programa de formação em serviço de professores, considerando os professores seres psicossociais. Conclui a autora:

Tudo isso reforça a idéia de que, para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem. (Idem, p. 203).



Em estudo intitulado “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”, aprofundando o tema, André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999, pp. 301-309), esclarecem que:

Os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação.

Embora as dissertações e teses sobre formação continuada não sejam muito expressivas em termos numéricos, elas o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e materiais de ensino diversificados.

Quanto aos dados relacionados à pesquisa nos periódicos sobre formação docente, encontramos (Idem, p. 304):

O periódico que concentrou maior número de artigos sobre formação docente foi os Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, com um total de 24 (21%), seguido por Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com 19 artigos (16,5%), Tecnologia Educacional, com 16 (14%), Revista da Faculdade de Educação da USP, com 12 (10,5%), Teoria e Educação, com 10 (8,5%), Cadernos Cedes, com 9 (8%), Educação e Realidade, com 8 (7%), Educação & Sociedade, com 7 (6%), Em Aberto, com 7 (6%) e Revista Brasileira de Educação, com 3 artigos (2,5%).

De todos os 115 artigos pesquisados nos periódicos, a formação continuada percorreu o número de 30 artigos, correspondendo à 26% do total das pesquisas. Esclarecem os autores (Idem, pp. 304-305):

Na categoria formação continuada estão incluídos os textos que abordam: a atuação do professor nas escolas de Ensino Fundamental e Médio (9); os conceitos e significados atribuídos à formação continuada (7); o uso da tecnologia de comunicação (4); a educação continuada e o desenvolvimento social (3); o levantamento da produção científica sobre o tema (2); o ensino superior (2); o papel da pesquisa na formação (2), e as políticas públicas (1).

De forma a sintetizar o todo das pesquisas sobre formação continuada nesta revisão geral do estado da arte no Brasil, os autores enfatizam três aspectos gerais que giraram a produção: (1) a concepção de formação continuada; (2) propostas dirigidas ao processo de

formação continuada; (3) papel dos professores e da pesquisa neste processo. Quanto ao conceito predominante de formação continuada:

(...) é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática.” (Idem, p. 305)

Na análise dos 70 textos do GT – Formação de Professores da ANPED, 22% tratava-se do campo da formação continuada, com 15 textos (p. 307). Esclarecem os autores a respeito dos textos analisados do GT em questão (Idem, p. 307):

Nos textos analisados, a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Os textos argumentam que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, a instituição escolar. Dois trabalhos dedicam-se às políticas de formação continuada, um deles analisando projetos de uma instituição de Ensino Superior e o outro, as políticas de formação do governo argentino.

Em síntese, muito pouco se produziu acerca de formação continuada, em especial, em formação continuada no serviço. Dos 115 artigos publicados em 10 periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses e de 70 trabalhos apresentados pelo GT – Formação de Professores da ANPED permitiu identificar a preocupação predominante com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Quanto aos trabalhos relativos à formação de equipes em escolas, dentro da perspectiva de formação continua no serviço, a princípio nada fora publicado.

### **1.7 A formação continuada de educadores na perspectiva de mudança autodirigida através de desenvolvimento de equipe em Escolas: investigações sobre a aprendizagem e mudança.**

O SINDEPE/RS, ou o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Rio Grande do Sul, ao propor um Sistema de Gestão Integrada que inclui processos de formação de equipes, aproxima-se de minha busca por referências teórico-práticas objeto desta investigação. Apesar da tentativa da instituição, não adentram no campo

propriamente dito de intervenção psicossocial em escolas, visando o desenvolvimento de equipe do grupo escolar, incluindo professores e demais membros do grupo<sup>56</sup>.

O Conselho Nacional de Secretários de Educação mantém uma revista chamada Gestão em Rede. Em julho de 2006 é publicado artigo intitulado: “Desenvolvimento de equipe em gestão garante democracia na escola”<sup>57</sup>.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçam a importância da gestão democrática nas escolas. Além dessa "recomendação oficial", existe hoje um desejo expresso nas comunidades brasileiras em participar da vida e atividades das escolas em seu entorno.

Mas, para existir gestão democrática é preciso, antes de mais nada, que o gestor de cada escola, exercendo de forma plena seu papel de líder, promova o desenvolvimento de equipe como parte fundamental de seu trabalho. Sabe-se que a efetiva realização do Projeto Político-Pedagógico das escolas ocorre e se evidencia, por meio de ações e atividades que levam à melhoria contínua da qualidade na Educação, apenas a partir de um trabalho compartilhado, em equipe, com participação de todos os membros da comunidade escolar, interna e externa.

Esse "espírito de equipe", desejável sob todos os pontos de vista em um processo bem-sucedido de gestão, é que vai funcionar como elemento superador das naturais disputas entre os diversos segmentos envolvidos em qualquer projeto; quando há espírito de equipe as contradições permanecem, mas são trabalhadas como energia positiva, como sinergia, para promover mudanças e transformações, dinamizando e renovando o ambiente escolar.

Diante desse entendimento, a revista Gestão em Rede busca, em seus artigos e matérias, sempre ressaltar a necessidade contínua da busca e manutenção do desenvolvimento de equipe nos processos de gestão democrática. E incentiva, seus leitores, a perguntar continuamente: como se realiza, em nossa escola, o desenvolvimento de um espírito de equipe que leve à gestão colegiada plena, de forma a dinamizar e agregar qualidade ao processo de ensino-aprendizagem?

Desta forma, encontro o primeiro posicionamento a respeito da correlação “desenvolvimento de equipe” e escola, de uma forma global.

Nestas alturas indagativas, Nóvoa, em entrevista à Folha de São Paulo, em 24/06/2005<sup>58</sup> nos esclarece:

A formação continuada é o que pode ajudar o professor a ser melhor e a ter práticas de ensino mais eficientes. Mas é preciso que ela facilite o trabalho dos professores e não que complique ainda mais. Os programas de formação devem ser uma ajuda na vida dos professores e não mais uma tarefa, mais um aborrecimento. Devem ajudar em duas dimensões: a pensar e organizar o trabalho escolar. Isto é, deve estar dentro das escolas, não deve ser mais um conjunto de teses e teorias. E, ao mesmo tempo, esse trabalho de formação deve

<sup>56</sup> [http://www.sinepe-rs.org.br/portal/index.php?session=92&displaylang=pt\\_br](http://www.sinepe-rs.org.br/portal/index.php?session=92&displaylang=pt_br)

<sup>57</sup> Disponível em: <<http://www.consed.org.br/mostra.asp?id=17492>> Acesso em: 24/02/2007.

<sup>58</sup> D:\E-Holoteca\Tematicoteca\E\Educologia\Formação Continuada em Serviço\Folha Online - Treinamento - Educação.htm.

ter centro na equipe pedagógica dos professores, e não reforçar práticas individualistas. O trabalho do professor é hoje de uma complexidade tão grande que é inimaginável pensar que possa ser resolvido individualmente. Os problemas que a escola enfrenta só podem ser resolvidos de maneira coletiva, por meio de pessoas que refletem em conjunto sobre eles.

Continua Nóvoa, em entrevista à Revista Nova Escola<sup>59</sup> que “O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Suas idéias apontam para um tipo de trabalho que procure unificar a escola num todo orgânico, e que procure resolver seus problemas de forma global, coletiva. Embora não atente para a formação de equipes e o processo como um aprendizado coletivo ou ainda em metodologias para a “globalização escolar”, Nóvoa nos dá um norte filosófico dominante na formação continuada da atualidade.

Prossegue Nóvoa, dentro ainda desta entrevista:

Ela [escola] precisa mudar institucionalmente. O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Tudo isso sem cair em meras afirmações retóricas. Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada.

Em contrapartida a tudo isso, parece-me interessante e até certo ponto paradoxal que as escolas<sup>60</sup>, sendo organizações, não tenham se preocupado substancialmente com o fato de serem organizações, tais como as conhecidas “empresas”, dentro da Administração. Parece que nunca a escola foi tão ligada às empresas e aos princípios de gestão e modelos como hoje e, como empresas, às tendências de desenvolvimento e paradigmas. As escolas como organizações, em meu ver, ficaram estagnadas dentro da perspectiva de desenvolvimento organizacional, em comparação às empresas não-escolares. Empresas têm gastos verdadeiros vultos de dinheiro com programas de treinamento, qualificação e gestão tendo em vista qualificar equipes em prol de resultados mais eficientes através de processos mais humanizados, baseados em desenvolvimento interpessoal e transformação

---

<sup>59</sup> [http://novaescola.abril.com.br/ed/142\\_mai01/html/fala\\_mestre.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm)

<sup>60</sup> Escolas no ponto de vista de organizações educacionais.

das organizações em organizações de aprendizagem<sup>61</sup>. Se nos reportarmos no campo das organizações escolares e da formação continuada, o assunto em geral parece ficar centrado nos professores, com pouca preocupação com a organização como um todo orgânico<sup>62</sup>.

Neste sentido, nesta revisão de conhecimento, não encontrei esse assunto específico em periódicos de educação, dissertações ou teses que tenham abordado a questão formação continuada em serviço dentro de uma abordagem restrita ao campo de formação de equipes em organizações escolares. Nenhuma experiência foi encontrada a partir da aplicação do método de Rogers e Moscovici. Apesar disso, diversos trabalhos foram encontrados a respeito de formação de equipes em organizações empresariais não-escolares. No entanto, fora do Brasil, existe bastante material publicado a este respeito<sup>63</sup>.

Como base no exposto, temos ainda uma predominância quase absoluta de profissionais dentro da área da Psicologia que realiza a mediação de processos de desenvolvimento de equipes em organizações. Seria pela falta de qualificação de educadores/pedagogos que as escolas não estão se beneficiando de desenvolvimento de equipes em escolas? Acho provável que não. O excesso de teoria prevalece. Teóricos<sup>64</sup> ficam dizendo o que “deve-ser feito”, mas os fatos apontam para a falta de prática concreta neste campo. O fosso entre ciências da educação e administração de empresas é marcado pelo distanciamento físico dos centros universitários. A educação visa um fim nobre, enquanto as empresas visam somente o lucro! No entanto a “indústria do ensino” está aí. Uma alta carga de preconceitos parece estar na base da ausência de trabalhos dentro deste campo. No mesmo sentido, o uso, por exemplo, de “experimentos intensivos de grupo” ainda permanece quase que absolutamente preso ao campo das grupoterapias e das experiências de desenvolvimento de líderes e gerentes em empresas. Com o alto custo deste tipo de trabalho, as escolas parecem estar à deriva deste movimento. Mesmo as grandes escolas, as universidades privadas, com maior condição de arcar com custos deste tipo de trabalho, estão praticamente alheias a este movimento. Carências de práticas e pesquisas existem dentro deste campo.

<sup>61</sup> Ver: CARDOSO, Leonor. **Aprendizagem Organizacional**. In Revista Psicológica. Ano 2000, V. 23, pp. 95-117.

<sup>62</sup> Parece existir um mito, um mito de que, escola e empresas são coisas diferentes. Bom, vejamos que as escolas e as empresas, sendo organizações, possuem o mesmo “pano de fundo”, diferenciando-se do seu objeto de prestação de serviços ou tipo de produto produzido. Escolas atualmente configuram-se diretamente como empresas, empresas com personalidade jurídica de direito privado, com fins econômicos, LTDAs. E, sendo empresas, necessitam viver como empresas e não como organizações públicas (Escola Pública) ou semi-públicas (OSCIPs) ou ainda privadas sem fins econômicos diretos, como as Associações e as Cooperativas.

<sup>63</sup> Disponível em:

[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=team+development+education+school&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=k&pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1172244177266&searchtype=basic](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=team+development+education+school&ERICExtSearch_SearchType_0=k&pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1172244177266&searchtype=basic) Acesso em: 23/02/2007.

<sup>64</sup> Como Antônio Nóvoa, por exemplo.

Se quisermos compreender melhor formação de equipes em escolas, precisamos ampliar nosso espectro de ciência e migrar para as experiências concretas em campos como Psicologia Social, Empresarial e Organizacional; Assistência Social; Enfermagem; Administração de Empresas e Recursos Humanos (Gestão de Pessoas); Direito (Direito das Organizações) e as experiências em outros países, pois a educologia parece-me estar demasiadamente na teoria e desorientada a orientar ações práticas eficazes para a aplicação em escolas dentro deste campo. Essa percepção, no entanto, é limitada ao contexto das publicações escassas. Experiências devem estar sendo realizadas aos montes por aí fora, sem que haja a devida publicidade/pesquisa dentro da ciência.

## CAPITULO 2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

### 2.1 Apresentação

Os dados seguem uma lógica interna de procedimento: o conteúdo das situações experienciais foi organizado numa matriz básica, de duas colunas, sendo que na primeira, são citadas as UNIDADES DE SIGNIFICADO representadas pelas falas significativas e na segunda a COMPREENSÃO EDUCACIONAL correspondente. Ao final da análise pela matriz é citada a SÍNTESE ESPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA. Após todas as análises e sínteses, existem a CATEGORIAÇÃO DAS SÍNTESES ESPECÍFICAS, tal como citado na metodologia. Após, a categorização, será apresentada uma SÍNTESE GERAL numa abordagem que procura unificar de forma sintética, as aprendizagens vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa e com isso proceder à discussão dos resultados e às conclusões finais do trabalho.

Devido à densidade de informações ocorridas ao longo de 1 ano de trabalho, da mesma forma, o processo investigatório não conseguiu fugir a esta densidade, por mais que tentasse sintetizar ao máximo, com a intenção de facilitar a sua leitura e deixa-la prazerosa. Neste sentido, escolhemos por disponibilizar a totalidade das análises minuciosas dos dados em anexo, caso você sinta necessidade de aprofundamento ou consulta. Nessas análises minuciosas estão contidas todas as **falas significativas** (unidades de significado) e suas correspondentes **compreensões educacionais**. Assim, os dados a seguir estão disponibilizados na forma das SÍNTESES ESPECÍFICAS, tal como explicado acima. As datas referentes às situações experienciais a seguir sintetizadas foram expostas em tabela já citada e comentada. Portanto, ao longo das sínteses o leitor poderá sentir necessidade de ler os depoimentos que as fundamentam, assim, convido-o a ir até o anexo correspondente. Se tivesse optado, como o tinha, de citar todo o processo desta pesquisa, minuciosamente, no corpo desta dissertação, o numero de páginas ultrapassaria a ordem das 300 fls., algo insustentável.

Convém deixar bem claro que os dados foram interpretados. A seleção de falas significativas revela muito do sujeito que aqui está pesquisando, assim como as compreensões e o conteúdo das sínteses específicas e geral.

## **2.2 Síntese dos Dados**

### **1ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA REUNIÃO INTRODUTÓRIA**

O constrangimento inicial quando da comunicação acerca da carente formação acadêmica de alguns profissionais evidenciou, paradoxalmente, uma necessidade coletiva, grupal, de formação e busca contínua de aperfeiçoamento profissional (conhecimento), caracterizando que, o clima gerado pelo campo de apresentações teria relação com uma sensação generalizada de carência cognitiva (conhecimento; formação).

Ao mesmo tempo, a situação traumática experienciada pelo grupo no ano 2003-2004, abriu as portas para a percepção da necessidade coletiva de trabalhar o nível interpessoal do grupo, evidenciado, previamente pela aceitação coletiva do projeto de desenvolvimento de equipe. A série de conflitos interpessoais ocorridos no contínuo de experiências evidenciou a necessidade prioritária do grupo em trabalhar-se como agrupamento humano, conhecendo-se uns aos outros, unindo-se enquanto equipe, encontrando-se como pessoas. Essa conjuntura evidenciou a carência humana de contato interpessoal, de necessidade do grupo de conhecer-se para se fortalecer enquanto grupo e enquanto projeto de escola.

Com a maturidade expressiva nas relações interpessoais (segurança sócio-psicológica) e com o conhecimento necessário (segurança cognitiva; intelectual; conteúdo), o grupo poderia arriscar-se em um contato mais real com a família.

Como síntese a tríade “desenvolvimento interpessoal/equipe > conhecimento > relação família-escola” apresenta-se como o norteador básico que percorreu o consenso de percepções coletivas do grupo neste encontro.

### **2ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DO 1º LABORATÓRIO**

O grupo conseguiu aproximar-se e ficou mais íntimo do ponto de vista interpessoal. As experiências possibilitaram uma expansão da percepção do outro como uma pessoa que transcende sua função na escola e que possui uma história de vida, um universo por trás de seu papel assumido. O grupo inicia um processo de criação de vínculo e confiança interpessoal até então nunca experienciado no contexto da história de vida da escola



manifestando sua percepção coletiva de que estão iniciando um processo de mudança. O papel dos encontros intensivos de grupo (laboratórios) começa a ser significado e apropriado pelo grupo como espaço do grupo para tratar de assuntos além da escola (um espaço do grupo). A percepção do papel dos facilitadores começa a ficar mais clara como pessoas que ajudariam o grupo a superar-se em seu processo de mudança e amadurecimento interpessoal e de equipe.

As experiências relatadas enfatizam a aprendizagem em relação à resolução de conflitos interpessoais, a exposição de conflitos pessoais ao grupo com posterior experiência de alívio psicológico e processos de liderança e autoconscientização de influencia interpessoal visando à criação de aliados para colocar em prática idéias pessoais. A assistente de direção se conscientiza de sua falta de liderança e ao afirmar que percebe o grupo desconfiando dela e ao mesmo tempo em que exige “deles” que formem equipe, mostra-se alheia ao grupo, fora, periférica. Conjugando o depoimento de Mariana<sup>65</sup>, que afirma julgar correta a formação de aliados visando o acato de suas idéias e, com isso, parecendo estar contribuindo para a divisão do grupo, com o relato da direção, de que assume uma liderança “neutra”, em outras palavras, periférica e permissiva, isso permite a postura periférica da assistente de direção que tem liberdade de atuar como quer assim como as lideranças emergentes do clima permissivo e a formação de subgrupos.

Com esse clima de permissividade, Estela expressa a sua necessidade de organizar a equipe, e com isso manifesta a sua percepção geral de desorganização do grupo e uma aparente ausência de liderança que expresse tal preocupação. Aparece a existência de subgrupos e o quanto isso pode sugerir um sentido duplo: as pessoas se agrupam por afinidades para fazer um melhor trabalho ou as pessoas se agrupam por afinidade para se fecharem às novas idéias vindas de fora. Com isso inicia o processo de denúncia pública de fatos da vida coletiva do grupo, na escola, para resolução, um processo intrínseco de crescimento interpessoal.

O grupo se conhece pouco e problemas de relacionamento são previstos pelo grupo como desafios que terão de enfrentar dentro do caminho proposto do trabalho. Isso parece estar presente nas paradoxais informações dadas pela direção, onde, num primeiro momento, afirma não ter problemas no grupo e, num segundo, afirma incisivamente ser os relacionamentos (imaturidade no falar e ouvir) o maior problema encontrado. A princípio nega que existem problemas perante o grupo e, num segundo momento, após maior

---

<sup>65</sup> Nomes fictícios.

experiência de profundidade, em outra dinâmica, o expressa. Esse fato expressa a ambigüidade e a dificuldade de se compreender uma estrutura de vivência fundamentada numa subjetividade flutuante de idéias, percepções, emoções, crenças, etc.

A dificuldade generalizada do grupo em falar de si mesmo, de suas dificuldades pessoais, de abrir-se ao outro é expresso publicamente como o traço comum do grupo a superar para alcançar maior nível de maturidade. Essa percepção surge a partir de experiências intensas num nível afetivo entre as pessoas, onde emoções puderam ser vividas e expressas com naturalidade. Tais sensações intensas provocaram reflexões onde ocorrem as primeiras conexões práticas entre as experiências vividas em laboratório e o cotidiano dos participantes, incluindo a relação professor-aluno, evidenciando que experiências em laboratório podem alcançar determinados espaços de vida significativos dos participantes transcendendo os limites do encontro e da escola.

Como síntese de aprendizagem até o momento, o trabalho proporcionou ao grupo: liberação de emoções; resolução de desafios relacionais; conhecimento do outro (colegas da equipe); autoconhecimento; auto-exposição e necessidade de expor-se mais para o outro (colegas e grupo em geral); melhor vivência com o grupo e em sala de aula; uma mudança de vida pessoal e profissional; melhor trabalho em equipe; convivência em grupo; valorização de sentimentos e opiniões diferentes; melhor convívio com os colegas de trabalho; perceber e olhar o outro como membro de uma mesma equipe; auto-superação; auto-reflexão e auto-avaliação quanto ao impacto pessoal nas relações; auto-observação e observação do grupo de trabalho; o dar e receber feedback; desenvolvimento da atenção; mudança na forma de pensar e agir; autoconhecimento e conhecimento dos colegas de trabalho; “aparar” arestas do grupo visando a melhoria do todo; melhoras no relacionamento; união do pessoal, união do grupo; soltura pessoal (perda de timidez por parte dos participantes nos relacionamentos em trabalho); reflexão sobre o papel do pessoal no grupo; grupo torna-se âncora para o crescimento pessoal e interpessoal; o grupo começa a aprender a denunciar problemas de forma pública e a procurar resolve-los com maturidade; a situação de participação democrática de todos no projeto possibilita uma fonte rica de aprendizagem interpessoal.

Em relação às mudanças provocadas pelas experiências intensivas de grupo e pelo contexto geral deste laboratório todos os participantes, sem exceção, informaram que passaram por algum processo de mudança, ou em outras palavras, que saíram melhores do que chegaram. As mudanças relatadas envolvem sentimentos de leveza e autopercepção de questões que são necessárias para se superarem; autopercepção no relacionamento em

grupo e percepção da necessidade de ouvir mais e exposição mais efetiva de idéias, pensamentos; ocorre uma abertura no grupo e elevação de segurança íntima de alguns participantes; relaxamento e soltura de emoções; autossuperação na interação com o grupo e maior autoconhecimento; transmutação da energia (vitalidade) através das experiências; autossuperação na exposição de sentimentos; autossuperação pelo enfrentamento das situações de experiência; exposição de situações vivenciadas no dia a dia do grupo na escola e na vida pessoal; a expressão e a escuta/fala de pessoas que nunca se colocam; e ainda mostrou-se um espaço para suprir as carências afetivas saudáveis do grupo (contato, carinho, aceitação, etc.).

Após o apontamento dos traços força e desafios para autossuperação, realizados pelos participantes, é possível perceber que, como um todo, a responsabilidade, o companheirismo, organização e a sinceridade são qualidades mais encontradas no grupo. Enquanto que a ansiedade evidencia ser o maior desafio de autossuperação grupal, seguido da preocupação, insegurança e medo (de incomodar e de conflito) até outros menos gerais, tais como: egoísmo, vício (fumo) e permissividade (não dizer não).

A metodologia foi vivenciada pelo grupo como um método envolvente, prazeroso, tranquilo, saudável e que possibilita crescimento, facilitando à percepção tanto de si como do outro, acarretando também reflexões, com produtividade geral. O término do encontro, com clima de continuidade, evidencia que o princípio de continuidade de experiência está ocorrendo.

### **3ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA 1ª ENTREVISTA**

A escola, em agosto de 2004, tinha recém passado por período crítico, agudo, de reciclagem estrutural da organização como um todo.

O grupo era de aproximadamente 18 profissionais na época da entrevista, cuja característica geral do mesmo é expressa nas matrizes de dados a seguir. Em síntese o perfil geral do grupo, mais quantitativo, incluía um sistema de relações de poder cuja base estava na formação dos mesmos e dos cargos que os mesmos ocupavam.

Os 5 profissionais com ensino fundamental/médio eram justamente, como de esperar, as 2 auxiliares de limpeza (negras), 1 auxiliar de professor, a responsável pela cantina e secretária (médio) e, uma exceção, a professora do Berçário, a Paola, tão problematizada nesta entrevista e estigmatizada por não ter, como mesmo diz, o “canudo”

(médio). Os demais membros do grupo escolar eram os professores e a direção. Do total de 13 professores, 4 cursavam Pedagogia e 3 eram Pedagogas. Os 6 restantes eram detentores de títulos de pós-graduações *latu sensu* diversas. A diretora destacava-se com um título de especialista em Psicopedagogia. Tathy, que a admirava, cursava tal curso. Quatro deles com especialização completa e um professor com 2 graduações mais 1 especialização. Somente um professor era detentor de mais de uma especialização.

O grupo de forma geral era relativamente instruído do ponto de vista acadêmico, cujo número de pós-graduados supera em dobro o número de graduados. Assim, são 3 graduados (situação completa) para 6 pós-graduados.

<b>Grad. Inc em Pedagogia (em curso)</b>	<b>Grad. com</b>	<b>Espec. inc</b>	<b>Espec. com</b>	<b>2 Grad. + Espec.</b>	<b>Mais de 1 Esp.</b>
04	03	00	04	01	01

Dentre todas, algumas se destacam pelo tempo de escola. Tatiana com 11 anos de escola; Isadora com 7 anos; Suzana com 11 anos; Inara com 16 anos; Paola com 15 e; Neide, com 16 anos, sendo a funcionária mais antiga da escola.

A escola tinha 18 profissionais sendo que destes, 13 eram professores e somente 5 assumiam cargos administrativos, incluindo a direção. Dos 13, duas professoras assumiram informalmente, mas de fato, a liderança dos dois níveis: Tatiana e Isadora. A assistente de direção, Suzana, assumia, além dos assuntos relacionados com sua função administrativa (assistente de direção), a função de mediadora entre os níveis (educação infantil e ensino fundamental). O processo agora estava melhor, “a cabeça pensa e o corpo anda” (Tatiana), e porque não dizer obedece às ordens das duas líderes. Isadora afirma que tem liberdade para fazer o que quer na escola; tem autonomia.

A falta de criatividade e iniciativa do grupo, somado à percepção da insegurança do mesmo, às pressões percebidas da diretoria em relação ao conteúdo dos projetos e o conseqüente impacto negativo nos pais, evidenciava um campo da cultura da escola e da diretriz política praticada, implícita, não escrita no PPP, de que: “os projetos não poderiam impactar demais os pais para não abalar a relação entre eles e a escola e, com isso, acarretar em probabilidade de retirada dos filhos da escola, prejudicando a sobrevivência

financeira da organização escolar”<sup>66</sup>. A maioria dos professores sucumbe à cláusula tácita. As lideranças acabam emergindo deste processo na pessoa das duas professoras que enfrentam a situação de frente, coordenando os projetos. A assistente de direção parece estar espremida entre as duas - estas que querem colocar em prática as suas idéias junto com o grupo que aparentemente aceita a liderança das professoras – e a direção, que de alguma forma repassa à assistente de direção a base desta política, redimindo de sua responsabilidade.

O lado financeiro da escola é colocado em relevância por vários profissionais, que expressam a preocupação com o assunto. O lado financeiro apresenta-se como um problema sério para o trabalho em equipe, para o “vestir a camisa”. Existe uma crença de que a situação financeira delicada é repassada para a assistente de direção, que em seguida, deveria repassar ao grupo, informando-o. No entanto, não se tem certeza disso, o que gera desconfiança dos profissionais perante Suzana. O grupo se separa de Suzana e a mesma percebe.

Como a dinâmica de funcionamento pedagógico da escola está ancorada em 3 pessoas, a desconfiança quanto à atuação de Suzana gera instabilidade na coesão interpessoal, prejudicando o trabalho em equipe. Levando em consideração a ausência ou a presença esporádica da direção no todo da escola, o processo obscuro de comunicação entre a assistente e a diretora, a instabilidade interpessoal no relacionamento da líder da educação infantil com a assistente de direção e com isso a interferência na mediação entre este nível e o fundamental, o resultado sistêmico deste conjunto interconectado de fenômenos parece evidenciar a ausência de direção na escola, na complexidade do sentido desta palavra (administrativa, pedagógica/educacional, interpessoal e financeira). A entrada do projeto na escola expressa uma retomada de direcionamento escolar, realizado descentralizadamente pelo todo grupal. Existe resistência<sup>67</sup> ao plano de mudança autodirigida na organização.

Suzana apresenta-se em altíssimo nível de estresse psicológico e existencial. Expressa uma completa insatisfação com sua função e sua vida e uma inabilidade tremenda para lidar com um grupo de professores e profissionais, assumindo sua função. Deseja

---

<sup>66</sup> Esse trecho foi elaborado por mim e extraído do tecido subjacente ao PPP teórico, conforme evidenciaram o todo das falas dos sujeitos.

<sup>67</sup> A resistência gera incômodo em todas as partes envolvidas, incluído aqui o pesquisador e sua parceira de trabalho Ana Pozza. Em alguns momentos era encarado como um processo positivo do grupo, em outros como força antagonista destrutiva e ameaçadora do movimento grupal. Em geral, a forma como lidávamos com as resistências era franca e aberta. Eu pessoalmente dizia quando estava me incomodando, Ana também e o grupo também. A resistência, mesmo sendo saudável, na prática muitas vezes era desagradável e difícil de lidar. Um aprendizado para todos.

retornar para a sala de aula. Na verdade, nem sequer sabe para onde ir e o que mesmo faz na escola. Questiona-se se é útil à escola e evidencia sua crise íntima, aguda, calada. Seu estado assemelha-se à conhecida Síndrome de Burnout.

Em síntese, com ausência de direção na escola e com a assistente de direção sem força e competência para atuar na mesma, pela dinâmica grupal, quem assume a direção tácita são Isadora e Tatiana.

A ausência da direção na escola marca a insatisfação de Inara com sua função administrativa, ansiando estar no pedagógico. Não gosta de lidar com dinheiro, com o lado financeiro da escola e, com isso, catalisa uma série de problemas relacionais e de comunicação da situação financeira aos funcionários. Apresenta também bloqueio para os relacionamentos interpessoais com o grupo, mantendo distância magnética. A diretora é experienciada pelo grupo como a “mãe”, e ao ver assim, o grupo se coloca como “filhos” e encara a escola como “família”. Grande parte das pessoas tem pena da diretora, o que cria uma relação constante de “panos quentes”, visando não lhe incomodar, mais do que já está. Os funcionários parecem esquecer que são funcionários, e passam a atuar como filhos que protegem a desprotegida mãe. A mãe se coloca assim, como vítima, não assumindo responsabilidade. Parece haver chantagens emocionais e sedução neste campo de relacionamento. A diretora parece ser “intocável”. Aqui parece operar a dinâmica subjacente à base do conceito de “escola-família”.

Um processo de distorção de informações é apontado pelo grupo, tendo em vista iludir os pais quanto aos problemas que poderiam colocar em cheque a permanência dos filhos na escola, e com isso a sobrevivência financeira da mesma, que passava por séria crise de recuperação. Em síntese, se fundamentava na ausência, aparentemente estratégica da direção quanto ao envolvimento dos assuntos cotidianos e nevrálgicos da escola, onde a responsabilidade parecia estar centralizada basicamente nas mãos de 3 pessoas: a assistente de direção (Suzana) e as professoras líderes de seus respectivos níveis de atuação, a Isadora (ensino fundamental) e a Tatiana (educação infantil). Justamente as mais antigas da escola, podendo se manifestar como as pessoas de confiança da direção (os filhos mais velhos). Pode-se dizer que as duas “seguravam” a escola, o pedagógico. Suzana devido o seu estresse psicológico deixa a escola sem direção e, como a Inara estava fora da direção, à escola como um todo estava nas mãos das duas professoras acima. Tatiana e Isadora, pessoas de temperamento forte, presenças magnéticas marcantes, representavam as lideranças da escola. Alguns professores consideravam por consenso que Isadora era a coordenadora pedagógica, função que de acordo com ela, já estava fazendo, no processo de

criação dos projetos e de articulação com os outros setores. Não aceita assumir formalmente, pois estava em sala de aula. Mas na prática, assume.

A diretora, a “cabeça”, nestas alturas vê-se sem o “coração”, pois sua assistente está literalmente sem condições psíquicas para trabalhar. E, como Suzana também é vista pelo grupo com múltiplas funções, dentre elas a de supervisora escolar, coordenadora pedagógica (assinava os livros de classe e fazia a ponte entre Tatiana e Lu) e ainda como diretora, realizando funções da Inara, que não se pronunciava (se omitia), acaba criando um furo grande na estrutura centralizadora da administração da pequena escola. Com isso, evidencia-se a forma de gestão escolar como uma **gestão centralizadora**. O projeto parecia representar uma ameaça inconsciente à dinâmica subliminar da escola-família. Com a “cabeça” parada e parte do “coração” interrompido, o restante do “coração” (Isadora e Tatiana) começam a fazer o trabalho em dobro, de ser professor, coordenar e dirigir a escola.

Com o distúrbio de comunicação da questão financeira, baseado no fato da diretora não gostar de tratar desse assunto (e colocava o mesmo embaixo do tapete), um campo de “focos de corredor” é instalado. Sub-grupos parecem surgir na dinâmica geral do grupo. O grupo não experiencia-se como equipe, transparecendo-se como soma de pessoas que trabalham juntas e, algumas delas, profundamente insatisfeitas com suas funções, desmotivadas.

Efeitos positivos do primeiro laboratório já são percebidos pelo grupo, onde as pessoas começam a falar no cotidiano sobre o que “pega”, começam a aprenderem a resolver os conflitos no momento de sua instalação. Maior autenticidade e amizade começam a ocorrer no grupo, que passa a ficar mais unido num propósito global da escola.

Paralelo a este movimento, Paola tenta boicotar os encontros em “focos de corredor”. Sua imagem perante o grupo é de pessoa falsa e insatisfeita com tudo. O grupo questiona porque Paola continua na escola. No entanto o depoimento de Paola abre as portas para uma pessoa sensível e dolorida internamente. Comunica seu afastamento voluntário de todas as atividades da escola há 7 anos, devido a um conflito interpessoal não resolvido entre ela, Inara e Suzana. No contexto da escola, os prejudicados com isso eram as crianças que acabavam sofrendo as consequências tácitas, silenciosas, da fragmentação grupal e a escola devido à separação do Berçário (Paola) do restante do movimento da escola.

A entrevista evidenciou que as experiências intensivas de grupo provocaram maior abertura às novas idéias, enfrentamento dos medos nos relacionamentos a partir do

conhecimento interpessoal; aumento de trocas de idéias. O clima era tido como fechado para trocas e as experiências possibilitaram um aumento da confiança interpessoal representado pelo aumento da troca de idéias e maior fluidez no trabalho, assim como pelo aumento da ajuda e da disponibilidade em ajudar e ser ajudado. Parece que o aprendizado de equipe inicia.

Os conflitos interpessoais mal administrados evidenciam uma prática comum da escola.

A direção, negando os problemas financeiros da escola e estando de fora da situação pedagógica da escola, acaba deixando a mesma sem os recursos básicos de trabalho.

A competição entre o ensino fundamental e a educação infantil aparece, esta última com inabilidade de produzir trabalhos conjuntos satisfatórios. Cirley percebe uma divisão clara entre os dois níveis da escola, preferindo Cirley se relacionar com o pessoal do ensino fundamental. Com isso a educação infantil mostra-se como sendo uma professora, Tatiana, que atua isolada e lidera sozinha.

Apesar deste momentum problemático e desafiador para a escola, a autonomia foi trazida como o ponto mais forte da escola, onde é uma escola aberta para se trabalhar. Isso gera bastante satisfação aos professores.

Em síntese, esta entrevista evidencia os primeiros impactos positivos do primeiro encontro intensivo de grupo e da entrevista, cujos pontos de mudança, foram nos níveis das relações interpessoais e da abertura maior ao processo de comunicação, ajuda mútua, interesse pelo outro e aprendizado em resolução de conflitos. Outro aspecto relevante foi a autoconscientização. O grupo de forma geral pôde se autoconscientizar de uma série de processos, positivos ou não, da dinâmica global da organização, incluindo processos pessoais e gerais das pessoas e da escola, podendo expressar-se livremente. A abertura à expressão livre de idéias, sentimentos, crenças e posicionamentos facilitaram a vinculação dos consultores com o pessoal. Assim clima de autenticidade foi gerado e de cooperação em equipe: todos envolvidos num projeto comum.

Ao final desta síntese, alcançamos uma descrição geral do *momentum experiencial* de uma tríplice realidade interconectada e interdependente em agosto de 2004: os sujeitos, o grupo e a escola.



#### **4ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DO 2º LABORATÓRIO**

O grupo necessita unir-se mais. A liderança está centralizada em poucos. O grupo é representado como dividido em dois, que competem entre si, são rivais. A imagem do Big Brother Brasil mostra a não seriedade do processo, este visto como um jogo. Ao mesmo tempo, o grupo consegue unir-se mais em seu cotidiano. O encontro possibilita aos participantes uma ampla gama de experiências onde foi possível aos mesmos fazer suas significações e devidas conexões com o cotidiano. O grupo conseguiu liberar energia retida ao longo das dinâmicas e enfrentou-se num nível lúdico, em situações que raramente vivenciariam nos seus cotidianos da escola. Com a liderança centralizada e a acomodação do restante do grupo, a inovação fica retida num conjunto de valores que determinam um tipo de prática não inovadora.

#### **5ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DO 3º LABORATÓRIO**

Suzana, a assistente de direção, pede demissão. Com isso uma lacuna se abre na estrutura da escola, visto a importância de sua função diante da inexistência de coordenação pedagógica e direção. Este momento embora não tenha sido registrado, por meio das entrevistas, foi vital para a história da escola. Assim, a história da escola modificar-se-á a partir da saída da quase diretora. A sua saída representa um novo rumo na direção da escola. A escola passa por duas mudanças rápidas: (a) início do projeto de desenvolvimento de equipe, que modifica o organograma da pequena escola e a dinâmica como um todo; (b) a saída de Suzana.

Esta percepção evidencia os resultados concretos no grupo e da própria professora Estela, os efeitos dos encontros no cotidiano escolar, mais especificamente, no desenvolvimento de equipe. Ao sentir-se mais solta, mais a vontade no grupo apresenta ser uma vitória para ela, recém chegada no grupo, que agora se sente pertencente ao grupo no qual interage diariamente. A percepção do aumento de interação entre as professoras da educação infantil é altamente relevante para o processo como um todo. Da mesma forma, Tatiana começa a perceber a relação de interdependência entre as professoras da educação infantil, cada uma com qualidades que complementam as demais. Isso fortaleceu o

relacionamento e gerou motivação para aprofundamento da relação e do trabalho neste setor da escola em transformação. A educação infantil começa a atuar mais em equipe e a desfragmentar-se (unificar-se). O processo de autoconhecimento grupal, ou de desenvolvimento interpessoal ainda está no início, conforme a percepção realista da professora Estela. A professora Estela percebe dentro do todo experiencial criado em laboratório e no cotidiano escolar que o grupo está na primeira etapa, e que necessitam entregar-se mais. Percebe que virá o momento em que ocorrerá um insight coletivo, de sinergia. Esse insight pode ser percebido como a passagem do estado de grupo ou pseudo-equipe para equipe real. Aqui a professora Tatiana expõe de forma franca o motivo pelo qual veio ao encontro. Como sentiu mudança nela mesma e viu benefício nesta mudança de estado de ser, veio ao encontro. Embora tivesse outras prioridades, escolheu estar no encontro para dar continuidade ao seu desenvolvimento pessoal. Com isso dá seu exemplo aos outros participantes que passam a pensar em suas próprias motivações íntimas de participação no projeto.

Os subgrupos existem na escola. Com o andamento do projeto, alguns profissionais escolheram por não participar do mesmo (tacitamente). Então se cria um grupo que participa e outro que não participa. Sandra sente que os que não participam têm resistência porque não vieram desde o início. Os que não vão não sabem como funciona e o que ocorre nos encontros. Assim a professora começa a praticar uma das propostas básicas da aprendizagem experiencial, que é a reflexão sobre a prática, o ato investigativo e criador de significados às vivências: um dos atributos básicos de uma equipe.

O grupo preocupa-se demais com os que não vêm. Existe uma preocupação em integrar o grupo não-participante, propostas são criadas e registradas. Com a qualificação grupal em laboratório o grupo não-participante, auto-excluído, sente-se que está ficando para trás. Professores percebem mudanças em outros colegas, como Mariana em relação à Tatiana. Assim elogios sinceros começam a aparecer como forma de motivar a pessoa e a reconhecer seus esforços de autosuperação. O nome de Paola é bastante citado como pessoa problema da escola. Um sentimento de fraternidade surge no grupo em querer ajudar Paola. Francisco é citado e o grupo parece insatisfeito com seu trabalho. Tatiana percebe que o grupo terá de se enfrentar muito para estar 100% ou num nível de equipe. A falta de coordenação pedagógica, direção, lado mãezona da direção, a carência de conhecimento do grupo e a falta de comprometimento são citadas.

As sínteses das entrevistas realizadas foram colocadas para análise e debate no grupo. O grupo com isso começa a aprender que a exposição franca pode lhe trazer

benefícios; a sintetizar informações amplas e dispersas em prol da melhoria da qualidade dos relacionamentos, do trabalho e da escola; e principalmente a implantar um processo de investigação constante da prática escolar como um todo visando sua mudança e aperfeiçoamento. Assim o próprio grupo começa a tomar a organização escolar como objeto de investigação, que inclui, no mínimo, 3 dimensões básicas: pessoal/interpessoal, educacional e organizacional. Ao eleger dentre tantas variáveis as prioridades numa matriz prática e operacional, o grupo consegue ver seu processo de forma mais clara e assim agir de forma mais direcionada. O laboratório evidencia ser uma experiência autodiretiva para o grupo. O primeiro nível da matriz evidencia que os problemas de comunicação, a falta de prática em dar e receber feedbacks e a carência de encontros e reuniões são os problemas mais expressivos dentro do campo pessoal/interpessoal. A comunicação é um dos centros do desafio grupal.

O projeto consegue com isso, movimentar o grupo e a escola num direcionamento ativo e dinâmico, global, orgânico, na busca da resolução de problemas, conflitos interpessoais, desafios pedagógicos e organizacionais e mesmo existenciais, dentro do processo de autodesenvolvimento dos participantes. Os encontros tornam-se com isso espaços dinâmicos de autoenfrentamento e de enfretamentos interpessoais e organizacionais sadios e produtivos.

#### **6ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DO 4º LABORATÓRIO**

O diálogo mostra claramente o movimento coletivo do grupo, em círculo, esforçando-se para resolver um conflito que atingia a todos os presentes: a ausência dos profissionais que escolheram por não participar dos encontros e, que traduzia, numa indisposição em participar do desenvolvimento da equipe escolar. O grupo participante sentia-se rejeitado e desrespeitado. O conjunto dos diálogos evidencia um processo dinâmico de trocas e essencialmente uma expressão de sentimentos não expressos no cotidiano da escola, acerca das percepções mais íntimas do movimento grupal. O grupo participante elege-se como as lideranças da escola, capazes de assumirem e decidirem coisas pelos que não estão presentes. Assim, com a saída da Suzana, a comunicação começa a fluir entre os professores e direção, e entre estes e as famílias. O desenho organizacional altera-se, movimenta-se, ajusta-se organicamente em direção ao deliberado pelas lideranças. A aprendizagem em laboratório é fonte de resistência para o grupo não

participante e, como ficou nas “entrelinhas” a obrigatoriedade da participação, tal parcela do grupo escolhe não participar. Os encontros mexem com os participantes e os que vem, gostam disso. Suzana parece sair da escola devido à pressões de todas as ordens, inclusive ao nível de autenticidade exigida pelo trabalho. Sentimentos como decepções, desânimos foram expressas pelo grupo, como forma de alívio psicológico. O grupo não participante não tem interesse em estar nos encontros. Com isso ocorre o descumprimento do contrato psicológico assumido no primeiro encontro. Tatiana é exemplo de mudança para o grupo.

O fato dos professores terem de arcar com o rateio do custo do espaço para os encontros (cerca de R\$ 50,00) divididos entre os participantes, ou seja, se fossem os 18, sairia por pessoa cerca de R\$ 2,80, foi citado como motivo de parte do grupo não estar participando.

O diálogo alcança um cume quando Tatiana questiona-se se o grupo é realmente uma equipe. Neste nível de reflexão, ocorre a compreensão intuitiva, experiencial, do que significa o estado de equipe.

A essência deste Laboratório encontra-se na autoconsciência de Tatiana, quanto ao nível evolutivo do grupo, que ainda não é uma equipe, nos níveis pessoais dos profissionais que atravessam a realidade escola e o fator dinheiro como variável altamente rígida dentro dos conjuntos de variáveis da dinâmica organizacional escolar.

#### **7ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DO 5º LABORATÓRIO**

O autoconhecimento e a auto-aprendizagem são colocados como um processo não prazeroso, difícil e complicado.

O grupo se enfrenta num processo de resolução de conflito mediado pelos facilitadores. Começam a aprender a lidar com os conflitos de forma madura. O processo é franco e respeitoso, os professores se enfrentam de uma forma saudável e procuram chegar num denominador comum, visando resolver o problema comum ao grupo.

Tatiana abre o jogo ao grupo e admite estar em conflito há 4 meses com Jarlete. A proposta de simular uma luta entre dois grupos teve repercussões interessantes, pois no fechamento da dinâmica, conversamos sobre a situação atual do grupo e o grupo pode se investigar e compreender-se melhor.

Em pleno mês de dezembro, já com aproximadamente 6 meses de trabalho, as duas professoras percebem as melhorias na escola, que inclui o clima, o pessoal, as crianças e na

relação com os pais, com feedbacks positivos no trabalho realizado. Os efeitos do projeto ficam evidentes nestas falas. Em síntese, o impacto dos encontros à distância gerou repercussões diretas no clima da escola e nos relacionamentos de forma geral.

A escola tem problemas quanto a definição de seu projeto pedagógico. A falta de clareza fica evidente. O debate proposital de nossa parte gerou um campo onde os participantes tiveram que entrar em outro processo de resolução de problema, até que a solução foram os grupos de estudo para aprofundarem nas teorias. As resistências da direção em querer falar sobre isso mostram as dificuldades que a escola e grupo apresentavam neste campo. A escola estava enredada numa série de desafios. Os desafios relacionais estavam começando a serem administrados com maior profissionalismo. Os professores sentem uma confusão interna quando falam no assunto referencial pedagógico. O desenvolvimento de equipe começa a lidar com o nível de tarefa, saindo um pouco do interpessoal. Uma fase interessante para o grupo. Lidar com o referencial pedagógico da escola é lidar diretamente com a definição de seu nível de tarefa, ou seja, basicamente, a educação para as crianças.

#### **8ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DO 6º LABORATÓRIO**

O projeto serve para despertar o grupo, de forma auto-induzida, a conhecer a realidade “energia”<sup>68</sup> de forma direta, encarando-a como fato normal, e utilizado para lidarem com esta realidade no dia a dia do trabalho na escola.

A profundidade com que alcançamos este encontro evidencia o nível do projeto em que chegamos. Existia confiança na nossa pessoa e as pessoas confiavam em si de uma forma bastante expressiva. Aqui a fachada “profissional” foi deixada bastante de lado. As pessoas começaram a falar. Houve um encontro de pessoas, conhecendo-se em profundidade. Assim, parece que iniciamos um nível de maturidade nos relacionamentos em que os profissionais já conquistaram a abertura para uma relação entre pessoas, isto é, para uma relação interpessoal (além da interprofissional). Sentimentos foram expressos e as histórias de vida de cada um foram contadas em público, criando um campo de confiança e de despojamento saudável, cultivando a base interpessoal de uma equipe real. Esta experiência me passa a sensação intuitiva direta de que o grupo parecia estar pronto

---

<sup>68</sup> Referente aos campos de energia biopsíquica das pessoas e ambientes, comentado em nota anterior.

para iniciarmos a segunda fase do projeto, que é um trabalho em cima do nível de tarefa, o organizacional e o pedagógico propriamente dito, expresso através de uma reciclagem de direcionamento e de definição das diretrizes e funções da organização escolar.

O grupo consegue aprofundar mais, quando avalia os relacionamentos interpessoais. As pessoas se abrem ao outro, expressando afetos sinceros e preferências de relacionamentos, nomeando as pessoas, olhando nos olhos do colega e dizendo o porquê de suas preferências. Isso gerou um campo muito saudável de integração franca, de diálogos diretos e autênticos. Isso gerou respeito pelas escolhas de preferências dos outros e uma base sólida da compreensão coletiva da dinâmica do grupo. Esta aprendizagem experiencial, esse conhecimento direto vindo da fonte de experiência é um fenômeno difícil de ser traduzido em palavras.

A clareza ao relacionar-se com o outro, o saber a hora de criticar e saber ouvir, o respeito interpessoal, o ter uma boa comunicação, a sinceridade são apontadas como os fatores facilitadores dos relacionamentos na escola que já estão ocorrendo no processo de desenvolvimento grupal. A confiança é citada com sendo a base para se poder ouvir, e é dito que isto já está ocorrendo. O grupo manifesta maturidade no processo de percepção do movimento de crescimento do grupo. O laboratório é exigido como um espaço de sigilo, de confiança, onde os conteúdos abordados dentro do mesmo, assim como tudo o que ocorre na escola, não deve ser repassado para fora. Uma ética é exigida, o grupo começa a realmente autogerir seu desenvolvimento independentemente da consultoria. Esse movimento expressa um aumento no nível de maturidade grupal que é encontrado no que hoje é denominado de “equipe”. Quando o grupo finaliza este encontro com um abraço coletivo sincero, após realizar uma caminhada, trocas de olhares e darem presentes uns para os outros (que eram na verdade feedbacks verbais ou não verbais), fiquei com a certeza íntima de que alguma mudança realmente significativa ocorreu com aquelas pessoas e isso se chama aprendizagem.

#### **9ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DO 7º LABORATÓRIO**

O grupo vê o processo de forma positiva e um amadurecimento global na equipe fica evidente. O PDE mostra-se como um núcleo dinamizador e acelerador da maturidade grupal e organizacional afetando todo o conjunto de profissionais para uma orientação positiva, inclusive o direcionamento da escola como um todo orgânico. O nível de

autenticidade é expresso de forma direta onde as pessoas dialogam entre si num nível bastante aguçado de maturidade, procurando resolver todos os problemas que incomodam o grupo, evitando deixar para resolvê-los posteriormente. Os laboratórios tornam-se espaços apropriados para a resolução de problemas, tomada de decisões e integração global do grupo. O trabalho mostra também resultados no nível pedagógico da escola, onde os professores começam a repensar o projeto de escola (PPP), e a base filosófica da mesma. Os professores saem de sua restrita sala de aula e começam a interessar-se pelo todo da escola, com os problemas dos colegas e da organização de forma geral. Assim, o impacto dos encontros gera benefícios também para alunos, onde os professores começam a circular por entre outros setores, unificando a escola. Assumem-se como pertencentes à escola e com isso, esta parte do grupo começa a atuar em equipe. Já existem indícios de “equipe real” nesta parcela. No entanto, uma parte do grupo não se posiciona. O projeto, ao nortear o direcionamento da escola a partir do próprio grupo e de suas necessidades existenciais, acaba pressionando o grupo a parte, a se posicionar. Isso gera conflito e incômodos. Um grupo quer ser uma equipe ou já está atuando como uma equipe, experimentando-se. E outro, a parte não líder da escola, acomoda-se e não se posiciona, mantendo o modelo fragmentado de escola e de grupo escolar. O grupo aprendeu a fazer análises e sínteses francas do processo global, individualmente e em grupo, o que possibilitou um campo de enfrentamento muito produtivo, uma aprendizagem vital, com total sentido para aquele grupo, onde enfrentaram as dificuldades de fazer com as próprias mãos, mentes e sentimentos um exercício que poderia mudar a vida da escola. Houve muita coragem. O consenso, a discordância, a emergência e o fortalecimento das lideranças e a aprendizagem interpessoal gerada pelo campo possibilitou ao grupo entrar a fundo nos problemas e desafios da escola, assim como fazer uma retrospectiva global do processo, desde o início e até o momento. O grupo conseguiu pensar, analisar e sintetizar juntos um conjunto de dados de difícil apreensão. A vitória do grupo em ter conseguido percorrer esse processo e ter chegado no final com um resultado objetivante do movimento global e da situação real da escola, possibilitou uma aprendizagem que possivelmente fará a diferença na vida posterior deste grupo, quando se deparar com desafio similar, em seu cotidiano.

O laboratório mostra-se como um campo fértil para a autoconscientização de processos difíceis da dinâmica pessoal, interpessoal e organizacional, de se perceberem no dia a dia da escola. A diversidade de idéias com que as profissionais expressam suas visões do futuro da escola marcou o início de uma nova fase no projeto, agora mais focado no

nível de tarefa. Cada profissional com uma visão diferente em alguns pontos convergentes e em outros divergentes. O ideal de administração, a alteração da própria personalidade jurídica da organização em torno de uma escola cooperativa e um aumento crescente do nível de maturidade interpessoal do grupo com seleção natural dos profissionais comprometidos, são exemplos dos ideais. Este exercício mostrou-se vital ao grupo. Com este direcionamento focado no positivo, num futuro ideal promissor o grupo criou um campo de esperança, um norte para onde caminhar.

#### **10ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA 2ª ENTREVISTA**

A entrevista de forma geral centralizou-se em torno de 3 problemas gerais enfrentados pelo grupo: os atrasos nos pagamentos dos profissionais, a necessidade de abordagem de problemas pedagógicos nos encontros e ao fato de sermos ao mesmo tempo consultores e pais de aluno.

Apesar de não ficar totalmente claro, esses foram os principais motivos que levaram o grupo a não ir ao encontro. Isto porque, sem a contrapartida financeira da escola remunerando o trabalho mensal do grupo, este se sente mal e desmotivado. Aliado aos desafios pedagógicos enfrentados, a falta de definição do PPP, do referencial de base teórico-metodológico e a abordagem inevitável de tal problemática dos laboratórios, levaram alguns do grupo a criarem séria resistência, onde a coordenadora pedagógica é boicotada em seu trabalho e tenta-se impor ao PDE um papel restrito e limitado ao desenvolvimento interpessoal, um papel “terapêutico”. Mas, na prática isso não é possível de ocorrer. O grupo não possui espaço nem tempo de conversa sobre o pedagógico, então, a coisa acontece nos laboratórios, inevitavelmente. A questão de sermos pais de aluno vem como argumento desta parcela do grupo para justificar o não tratamento do tema nos encontros. A maioria, no entanto, posiciona-se a favor de se abordar o pedagógico em laboratório e não se incomoda por sermos pais de aluno.

Assim, um clima de desmotivação parece estar instalado na escola devido principalmente à questão dos pagamentos atrasados dos salários, sendo o ponto mais nevrálgico dentre todos os outros problemas. A escola atravessa uma crise financeira grave, tendo em vista também que perdeu alunos, onde não consegue fechar a turma de 4ª série, onde abala vários professores. O problema financeiro é tão sério que não é citado nos



encontros, mas somente em entrevista fechada, na intimidade dos sujeitos. A entrevista mostra seu papel central na captação de informações não acessíveis em laboratório.

Dentro deste cenário aparece a coordenadora pedagógica recém chegada como uma presença desmotivadora do grupo, não executora de suas funções. Através de alguns comentários maldosos e alfinetadas, o grupo boicota o trabalho da profissional que acaba saindo da escola. Isadora aparece como a liderança resistente do grupo, sendo contra a abordagem do pedagógico nos encontros e é contra também qualquer tipo de liderança assumida como coordenadora pedagógica. Em síntese, não quer que ninguém se meta em seu trabalho e na forma como faz. É criado com isso um grupinho sabotador dos encontros, que de acordo com os depoimentos: Isadora, Cirley e Ivone. Ivone, uma das pessoas-chave da escola, responsável pela mediação entre os diversos setores da escola e direção (assumiu o papel de Suzana), posiciona-se não conversar com a consultoria e fica antagônica ao PDE. Como responsável pela listagem de presentes e confirmação das presenças, prejudica o trabalho.

De forma sintética, um grupo é a favor da discussão franca e aberta do pedagógico dentro dos espaços dos encontros de laboratório e, outro, radical, minoritário, é contra. O grupo com isso apresenta problema sério no trato com autoridade, especialmente Isadora, que não admite ninguém debatendo o pedagógico nem alguém liderando seu trabalho.

A conversa com o grupo visou positivar o processo, através da autoconsciência da aprendizagem conquistada até o momento e do sentido de tudo o quanto o grupo já tinha vivido e conquistado. Em síntese, os encontros intensivos atuam em vários níveis de mudança, desde o pessoal, interpessoal e organizacional, até mesmo pedagógico e familiar dos participantes.

A aprendizagem até o momento conquistada pelo grupo revela a primeira fase crítica do PDE, o desenvolvimento interpessoal. Assim, os encontros intensivos de grupo e o PDE de forma geral conseguiram mobilizar o grupo para a mudança profunda em vários níveis. Da mesma forma, conseguiu mobilizar para um processo de autoconhecimento grupal, com aumento da qualidade e quantidade de comunicação, incluindo o falar e ouvir assuntos e questões de difícil abordagem. **O aumento da liberdade de expressão é o ponto central que sustenta toda a mudança.** Com isso o PDE e seu método básico, os encontros intensivos de grupo, conseguem obter resultados até à sala de aula, através do trabalho focado na pessoa do professor, no desenvolvimento interpessoal e na formação de equipe. Foi percebida uma mudança no clima, um **clima de liberdade** foi dinamizado, instalado na escola.

As mudanças para melhor de alguns profissionais evidenciam que os encontros intensivos de grupo dinamizam aprendizagens significativas que a pessoa levará para sua vida, tais como: aumento do nível de autoconfiança; autosegurança; soltura pessoal; segurança em sala de aula perante alunos; comunicação mais direta e sincera.

O PDE é percebido como espécie de “terapia escolar”, devido aos efeitos terapêuticos nos participantes. A necessidade dos profissionais em trabalhar-se fica evidente, pois todos apresentam problemas. A diretora é a motivadora incondicional do PDE e sendo o carro-chefe da escola, puxa a todos, evidenciando sua liderança predominante, neste momento da história da escola. Assim, reaparece uma direção presente. A aprendizagem em laboratório dinamiza aprendizagens de crescimento pessoal e abertura da comunicabilidade, devido às situações experienciais de dinâmicas de grupo; gera mais autoconfiança trabalhando medos diversos; com os intercâmbios de comunicação de dar e receber feedbacks, as pessoas conhecem mais umas as outras, aceitando mais como elas são, o que diminui a irritabilidade no processo interpessoal.

Alguns benefícios do PDE ao grupo e à escola aparecem aqui. Pessoas se transformaram e vestiram a camisa. Um mundo preso à sala de aula era o cenário dos professores, onde após o PDE, seu mundo se ampliou para toda a escola. A escola tornou-se campo de interesse de todos os comprometidos. Os encontros intensivos de grupo mostraram que seus efeitos alcançaram o mundo íntimo dos professores mudando sua percepção e ampliando sua atuação além da sala de aula; mostraram também que o grupo hoje possui mais autonomia decisória, devido ao comprometimento maior do grupo. Serviu como um todo para o crescimento profissional e desenvolvimento do comprometimento.

Um conceito de laboratório é esboçado por Mariana: “é um ambiente onde vou me conhecer, conhecer os outros, conhecer as capacidades da gente que estão embutidas, de se colocar questões para os colegas”. Esse conceito retirado da prática dos encontros e dos resultados percebidos pela professora aponta para as mudanças que ocorrem e dos resultados das vivências em encontros intensivos de grupo.

Os encontros intensivos de grupo acabam servindo para a resolução de problemas de todas as ordens, inclusive o pedagógico. Isso ocorre porque não existe outro espaço propício para se abordar tal temática. Com isso, os laboratórios acabam sendo o espaço único para se abordar, enfrentar e procurar resolver todo e qualquer tipo de problema enfrentado pela escola de forma geral.

A experiência planejada de grupo mostra-se também como um instrumento poderoso e rápido de tomada de consciência, de tomada de decisões e mudança de

percepção. Tudo isso devido às trocas intensas que ocorrem na vivência e ao processo de facilitação da aprendizagem autodirigida.

O PDE apresenta-se aqui como uma fonte de inspirações para o professor Francisco que utiliza técnicas vivenciadas em laboratório em suas aulas, visando à sua inovação. Uma das suas motivações em ir aos encontros é justamente para aprender novas técnicas de atuação educacional. Assim, o PDE mostrar-se como um campo rico e vivo dentro da escola, uma fonte criativa e mobilizadora para o grupo e a escola, trazendo a característica de formação continuada.

#### **11ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DO 8º LABORATÓRIO**

A experiência de forma geral mostrou de forma aproximada a maneira como o grupo se mobiliza e se organiza para construir coisas, visando a resolução de problemas concretos, definidos. Obviamente, os papeis foram distribuídos visando colocar as pessoas-chave em posições desprivilegiadas, visando com que as mesmas se colocassem no lugar dos outros colegas e, ao mesmo tempo, colocar as pessoas que ocupam posições mais subalternas em posições de responsabilidade e poder. Um campo muito interessante foi criado. Após, os papéis foram se alternando conforme o movimento grupal. Estela mostrou-se a pessoa mais certa para assumir um perfil de liderança, enquanto que a diretora colocou-se como uma pessoa que prefere montar (obedecer os comandos do condutor) e conduzir (obedecer os comandos do líder). Tatiana relaciona o trabalho com o cotidiano e Inara percebe a importância da resolução de um problema único com a participação de todos, evitando o cansaço e a eliminação da complicação. Com isso o grupo inicia uma nova fase de atuação em equipe.

A dinâmica “penetração”<sup>69</sup> foi completamente intencional. O grupo estaria com dificuldades de abordar o pedagógico em laboratório. Assim, criamos a situação de experiência específica e focada visando adentrar no ponto de reflexão da forma como o grupo recebe novos integrantes e aborda o pedagógico da escola. Com isso, poderíamos

---

<sup>69</sup> O grande grupo fica ao centro da sala de dinâmicas, completamente fechado, amarrado, configurando-se como uma massa humana, grupal, impedindo um único membro do grupo, fora da massa agrupada, de penetrar a parede humana e entrar para dentro do círculo, no centro. A pessoa de fora tentará de todas as formas, não-violentas, visando penetrar a parede humana, que resistirá ao máximo, visando atingir o centro do círculo. Cada participante participa uma vez. Assim que todos participem, forma-se uma roda visando refletir sobre a experiência e significar a mesma, visando aplicações e mudanças de posturas no cotidiano escolas e pessoal.

reciclar a questão da entrada e saída da coordenadora pedagógica e com isso utilizar tal experiência como recurso de aprendizagem de equipe. Assim o grupo, após levantar a questão da entrada e saída da coordenadora, enfrenta-se no desafio de compreender a postura grupal diante dos fatos. O grupo apresentou resistência de forma geral, mas foi unânime que a profissional deixou a desejar. Foi comparada à Suzana quando em pouco tempo alcançou uma estafa psicológica geral. O grupo discute como definir a maneira pela qual o pedagógico será organizado. Estela é apontada como sendo a pessoa a assumir essa função. Ela não aceita. Sugere-se que Mariana e Estela assumam juntas. Por fim, a maturação das idéias em novas reuniões foi a melhor saída para o dilema. O debate em torno do assunto levou naturalmente o grupo a entrar na questão da definição de certos procedimentos pedagógicos, como as reuniões de estudo, definições de referenciais filosóficos mais claros. Inara resiste a admitir que existe problema quanto a definição, acredita que as coisas estão claras, mas o grupo, em unanimidade, sente a necessidade de estudo de se reunirem para estudarem. O diálogo é interrompido com o posicionamento forte de Estela.

O processo mostra que o profissional que assume a função de coordenação pedagógica ou de liderança alcança uma estafa física e psicológica em pouco tempo de serviço. O fato ocorreu com a antiga funcionária Suzana, com a atual Ivone e com a coordenadora pedagógica afastada Juliana, assim como com a diretora da escola Inara, em escala maior. Os fatos apontam para a conhecida Síndrome de Burnout<sup>70</sup> e sua relação com o trabalho educacional.

#### **12ª síntese:**

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DO 9º LABORATÓRIO**

O grupo inicia o encontro em impacto, revelando a tomada súbita de consciência da trajetória de um ano de trabalho intensivo.

O grupo inicialmente possuía muitas visões diferentes e encararam o trabalho como uma novidade, em euforia. O PDE simbolizou um recurso de se encarar toda a realidade de frente, sem disfarces. Pela análise do grupo, houve um momento de união “aparente”, na metade do trabalho, onde havia muita motivação. Quando o grupo alcançou esse nível houve uma espécie de “balanço”, quando outro nível do processo começou a ser mexido

---

<sup>70</sup> Os seres humanos poderiam entrar em *burnout* ao se sentirem incapazes de investir em seu trabalho, em consequência da incapacidade de lidar com o mesmo (Codo & Vasques-Menezes, 1999).

acompanhado de resistência em parte do grupo (subgrupo). Ocorreram tentativas de resgates de partes do grupo que tinham dificuldades de participarem do PDE. Ao longo do processo, ocorreram ótimos momentos e momentos de baixa, mas, em síntese, o grupo apresentou um crescimento ascendente. Inicialmente as mudanças foram positivas, evidentes, visíveis, depois os “calos” começaram a doer. Assim, uns ficaram e outros foram, assumiram a liderança. O PDE apresentou um grau de seriedade muito diverso. O processo de entendimento do trabalho como um todo não foi algo uniforme, devido às diferenças pessoais dos membros do grupo. Existiam pessoas que perguntavam ironicamente por curiosidade, outras não perguntavam para não se comprometerem. O grupo sentia que já era a maioria, em termos de professores e a base forte estava ali no laboratório. Existiam pessoas que não conseguiam estar no encontro, pois sentem-se diferenciadas como Neide e Ângela.

Os encontros intensivos de grupo facilitaram a sensibilização do grupo, vencendo o cenário de uma realidade “louca”, geradora de insensibilidade. Os professores precisavam se incluir no movimento de formação de equipe, através dos momentos de trocas e feedbacks, tendo em vista a integração docente e o trabalho por projeto. Os professores que optaram por não se incluírem acabaram se excluindo da escola e limitando seu trabalho a sua sala de aula e ao seu salário. Lidar e administrar conflitos já faz parte da vida deste grupo.

O grupo ao tentar definir suas concepções pessoais de equipe a partir da prática do PDE e de suas próprias idéias pessoais, conseguiu formular um conceito de equipe: “Um grupo de pessoas trabalhando com um objetivo comum respeitando as diferenças de cada um e ressaltando as potencialidades e competências”. Com esse conceito definido em consenso, em dinâmica participativa, o grupo define aonde quer chegar, seu ideal compartilhado.

Esse exercício foi essencial para a equipe. Com o conceito mais técnico de equipe nas mãos o grupo, após pensar seu conceito próprio de equipe, pôde se analisar dentro de um esquema estrutural e ascendente, ou a curva de desempenho de grupo. Assim conseguiu compreender de forma geral a dinâmica do desenvolvimento de equipe, ficando no consenso de que o grupo presente era uma equipe potencial a caminho de uma equipe real. Obviamente, o subgrupo não participante apresentava-se nos outros níveis da curva, o grupo de trabalho ou a pseudo-equipe. O desenvolvimento ou a transformação de um grupo em equipe mostra-se altamente complexo.

No fechamento, o grupo sentiu que faltaram ainda algumas coisas para que tudo se finalizasse de forma clara, com maior franqueza. O grupo perde tempo com assuntos fugazes e o encontro finaliza com clima de que faltou algo para finalizar. Fica em aberto se haverá a continuidade do Projeto, o que dependeria de reunião com a direção, em especial, devido às condições de negociação financeira. Após isso é realizada a avaliação global escrita.

### SÍNTESE ESPECÍFICA DA AVALIAÇÃO DO 9º LABORATÓRIO

A aprendizagem como um todo no PDE ocorreu através da oportunidade que todos os membros tiveram de conhecerem melhor a pessoa da diretora abrindo espaço para a desmistificação da pessoa e de sua relação com o cargo/função. Alguns participantes aprenderam a olhar para as pessoas de uma maneira diferente, sem pré-conceitos e se colocando no lugar dos colegas, aprendendo, alguns, progressivamente a ouvir mais e falar menos. O trabalho contribuiu para o crescimento pessoal e profissional, no aumento da autoconfiança e ampliou o interesse de alguns profissionais para leituras que envolvem o trabalho em sala de aula. Pessoas que eram reprimidas aprenderam a falar e se expressar mais. Da mesma forma, o PDE proporcionou autoconhecimento aos integrantes e oportunidade das pessoas se conhecerem de forma direta. Houve mudança e alguns profissionais compreenderam a essência do trabalho: manter operante o clima de mudança e mudar para uma situação melhor. O PDE também instiga nos participantes fortes processos de questionamentos.

Houve mudança, em outras palavras, houve “mudança de estado”. Os participantes cresceram como pessoa neste trabalho.

O grupo é de um nível “exemplar” dentro dos encontros, mas fora, perde-se falta-lhe direcionamento. O restante da equipe precisa envolver-se mas existe uma vontade forte de crescimento no grupo participante. Mudanças estão ocorrendo, tristezas e alegrias fazem parte do processo de crescimento e amadurecimento grupal e escolar. O comprometimento de alguns deixa a desejar, omissões e distorções existem e isso incomoda bastante uma das profissionais (Estela). Isadora e Ivone não falam.

Existe a sugestão de revisão na metodologia visando trazer maior participação do grupo em geral. Apesar da sugestão a metodologia foi considerada pelo grupo como muito dinâmica; linda; ótimas e quanto as dinâmicas e colocações, algumas são mais eficazes que outras, o que coloca-se em questão a escolha até certo ponto não tão certa de certas

dinâmicas, onde poderiam ser utilizadas outras mais eficazes. Ivone e Isadora não comentam.

O encontro intensivo de grupo tem a capacidade de transformar completamente o estado íntimo de um participante, num direcionamento de mudança pessoal. Ivone e Isadora não comentam, nem a diretora.

Em síntese, o grupo teve mais uma oportunidade de crescimento. Na verdade o nome encontro intensivo de grupo poderia ser chamado **“encontro de oportunidade de crescimento”**. Pois que, a situação é criada, mas nada há de garantir que haja mudança efetiva.

### **13ª síntese:**

#### **SINTESE ESPECÍFICA DAS REUNIÕES COM A DIREÇÃO**

Estávamos chegando num dos pontos mais importante de todo processo de DE. Afirmou que a questão social da escola, sua função social e a educação especial eram os valores maiores da escola. Como metas a longo prazo, retornar a ter a 5ª e 8ª série e alugar a casa vizinha visando a expansão física. A curto prazo apontou manter o numero de alunos para suportar a despesa e acabar de pagar as dividas da justiça. Possuia a meta de criar uma ONG para atuar com educação inclusiva, mas salienta que são duas realidades diferentes: a escola e a ONG. Inara tinha interesse em atuar com uma esfera social excluída, que são as crianças categorizadas como especiais, socialmente vistas como “anormais”.

Inara afirma não gostar de ser cobrada. Perguntamos para Inara “qual sua função na escola?”. Afirmar ter dificuldade de aceitar suas dificuldades... tenho medo de ser cobrada, de levar “esporro”; **assusta ver o fluxo acontecendo.**

A diretora sente-se com as mãos amarradas, presa, impotente para fazer o que deseja fazer. Mas, ela, pessoalmente, não sabe o que realmente deseja. Acredita em ideais e pensa num grupo afim a esses ideais, que precisam se agregar para fazer um trabalho comum. Ao afirmar que a pessoa jurídica não tem como sobreviver, afirma que a escola como empresa e tudo o que envolve isso não irá longe. Não quer mais se sentir sozinha dentro de seus ideais, percebendo que precisa ser diferente para continuar. Apesar desse idealismo apresenta resistência extrema para admitir que a escola não possui um PPP claro e um referencial teórico-metodológico focado, estando o grupo a constantemente denunciar

tal realidade. A escola começa a abrir-se para uma parceria com uma consultoria pedagógica tendo em vista definir o PPP.

Dentro dos ideais da diretora, emergem idéias como formar ONG paralela com educação especial ou mesmo transformar a escola numa Cooperativa Escolar. Esse parece ser o ponto nevrálgico da vida da escola. O ponto limite da convergência entre um caminho e outro. O primeiro caminho significa a evolução do PDE rumo aos ideais da escola e do grupo, ou seja, uma alteração global da forma de gestão da escola, sua personalidade jurídica (não ser mais uma empresa LTDA) para associação ou cooperativa escolar e uma continuidade no processo de desenvolvimento de equipe e definição/execução do PPP. O outro caminho seria continuar no “ideal” e manter o mesmo modelo de escola até o seu término, como é previsto pela diretora. A escola estava numa encruzilhada. Ou encarava a mudança em todos os setores ou estaria caminhando para aquilo que a diretora parecia não querer, a extinção da escola.

Em síntese, a escola vivencia uma crise diretiva.

#### **14ª síntese:**

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA 1ª ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA**

Esta conversa com Juliana seguiu a orientação da última reunião com a Direção, que pediu que conversássemos com a coordenadora, visando facilitar seu trabalho e integrá-la no contexto mais geral da escola e do movimento.

A coordenadora apresenta-se esgotada e desorientada, realmente perdida dentro do fluxo do movimento grupal e funcional. Tem medo de invadir o espaço do grupo. E ao mesmo tempo, o grupo reage dificultando seu trabalho. Juliana sente-se misturada com as auxiliares, colocando-se no mesmo nível das mesmas. Com a entrada de Juliana a dinâmica do grupo se altera. Mas, devido às dificuldades da própria profissional e de seu despreparo para a função, acaba assumindo uma função de auxiliar dentro do contexto da escola. Tenta organizar reuniões, mas começam os problemas com horários, ou os boicotes realizados pelo grupo. O grupo tentar boicotar o trabalho da profissional ao delegar sempre o poder de decisão para a diretora, ou seja, as propostas de trabalho sugeridas pela coordenação eram impedidas pelo grupo com a seguinte afirmação: “isso tem que perguntar para a Inara”. A líder da suposta oposição era Isadora. Não sentindo autonomia nem receptividade em seu trabalho esgota-se, desmotiva-se.



Chegamos ao final das sínteses dos conteúdos significativos do conjunto de falas resgatadas nos registros de campo e nas entrevistas. A seguir, sintetizarei a densidade das sínteses específicas das situações experienciais num todo categórico, visando elaborar uma síntese coerente da experiência e, por fim, responder a pergunta de pesquisa.

### 2.3 Categorização das sínteses específicas

Antes de categorizar as sínteses específicas, vou relembrar o problema de pesquisa:

*Quais foram às aprendizagens e mudanças vivenciadas pelos sujeitos de investigação dentro do continuum experiencial do Projeto de Desenvolvimento de Equipe realizado no Colégio Caminhos para a Vida?*

A minha preocupação inicial ao analisar e estabelecer densamente os parâmetros de cada situação experiencial e sua síntese específica correspondente foi traçar o trajeto experiencial de momento a momento, visando dar a mim e ao leitor uma noção geral e coerente da experiência global vivenciada pelas pessoas e pelo grupo. O leitor que percorreu passo a passo, exhaustivamente, todo o trajeto da pesquisa encontrará essa visão, contemplando o meu primeiro objetivo específico. A experiência, no entanto, alcançou uma profundidade que envolve uma série de categorias encontradas que ultrapassam o limite traçado pela pergunta de pesquisa, focada na aprendizagem conquistada pelo grupo. Dentro do universo das categorias encontradas cito, por ordem de importância:

**1. Aprendizagem e mudança:** A aprendizagem multifacetada vivenciada organicamente pelas pessoas e pelo grupo em geral, oportunizada pelo movimento dinâmico de desenvolvimento de equipe.

**2. Direção:** Distúrbios da função diretiva e suas relações com o não direcionamento organizacional escolar eficiente. A questão liderança, posicionamento e direção.

**3. Financeiro:** O trabalho docente e não docente na escola e a questão dos salários (atrasos, desconsideração), como fator de desmotivação global. Problemas com inteligência financeira. Carência de aprendizagem em finanças. Dificuldade coletiva no trato com dinheiro.

**4. Relações interpessoais:** As relações interpessoais como o centro da dinâmica sinérgica de um grupo escolar; intimidade grupal, afetividade grupal.

**5. Subgrupos:** Os subgrupos antagônicos como fatores relevantes na criação de clima entrópico na escola e como fator de desagregação da sinergia grupal.

**6. Conflitos e resolução de conflitos:** Os conflitos e sua gestão (habilidades e inabilidades) como centrais na dinâmica escolar global.

**7. Comunicação:** A qualidade e quantidade da/de comunicação em seu sentido amplo (verbal, não verbal, “focas”, escrita, não-escrita, etc.) como centro da sinergia interpessoal do grupo.

**8. Síndrome de Burnout:** Reclamações, falta de iniciativa para resolver problemas, sintomas de cansaço, falta de energia e habilidade em lidar com essa realidade, esgotamento psicossomático e energético (vital) dos profissionais, estresse profissional; as relações entre a síndrome e a inabilidade em lidar com o campo biopsíquico das pessoas, ambientes e situações conflitantes; contaminação vibratória (MENDES, 1996<sup>71</sup>) e suas relações com a síndrome.

**9. Projeto Político Pedagógico inoperante:** O PPP inoperante e teórico, sem função prática e com finalidade burocrática, dificultando o processo de direcionamento e de projeto conjunto da escola como organização; escola sem estratégia, sem metas claras, sem direcionamento a curto, médio e longo prazo; o papel do PPP no direcionamento escolar.

**10. Política implícita X Política explícita:** Em síntese, o “PPP” praticado, silencioso, implícito nos valores, crenças e práticas e suas relações paradoxais (incoerências) como o “PPP” escrito, ou a política escrita da escola, burocrática.

Tendo visto isso, apesar da pergunta de pesquisa atravessar todas as 10 categorias citadas acima e incluí-las, não se reduz a elas, pelo contrário, transcende a problemática experienciada pelo grupo escolar. Aqui me interessa a aprendizagem e mudança que foi significativa às pessoas e ao grupo ou a aprendizagem e mudança multifacetada vivenciada organicamente pelas pessoas e pelo grupo em geral, oportunizado pelo movimento dinâmico de desenvolvimento de equipe.

Após percorrer a totalidade das sínteses específicas vê-se que a **aprendizagem** e a **mudança** (categoria geral) percorreram aproximadamente uma escala cíclica progressiva de 4 campos básicos ou categorias específicas de ocorrência:

---

<sup>71</sup> MENDES, Eliezer C. **Contaminação Vibratória**. Ed. Arte & Ciência. 1996

1. **Pessoal:** relativo às mudanças de maturidade ocorridas na pessoa em sua individualidade.
2. **Interpessoal:** relativo às mudanças de maturidade ocorridas nas relações interpessoais.
3. **Organizacional:** relativo às mudanças de maturidade ocorridas na dimensão organizacional da escola, envolvendo as questões financeiras e administrativas como um todo, especialmente, a *direção*.
4. **Educacional:** relativo às mudanças de maturidade ocorridas na dimensão educacional propriamente dita.

Assim, temos que:

**Categoria geral:** aprendizagem e mudança

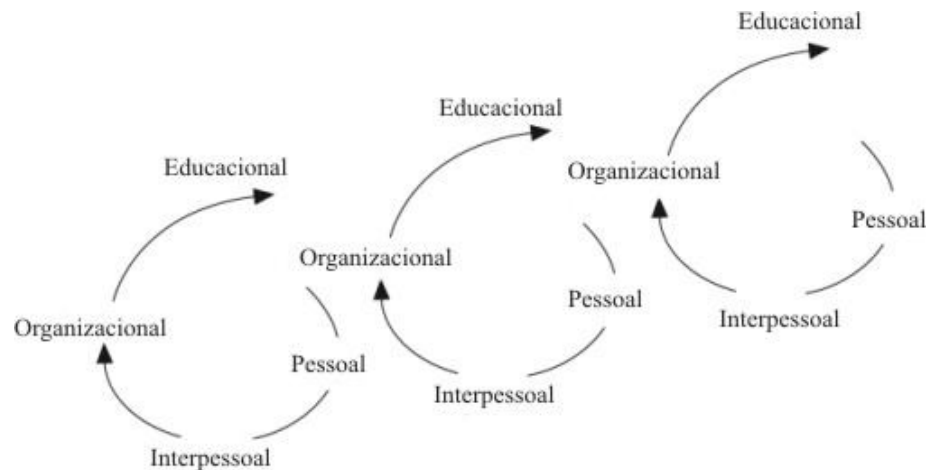
**Categorias específicas:** pessoal; interpessoal; organizacional; educacional.

O capítulo a seguir expõe de forma analítica os dados, a partir da análise das subcategorias inerentes a cada uma das categorias específicas, buscando uma unidade de sentido global, não presente nas partes isoladas, mas emergente do todo.

## CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS DADOS

### 3.1 Categorias específicas e suas subcategorias

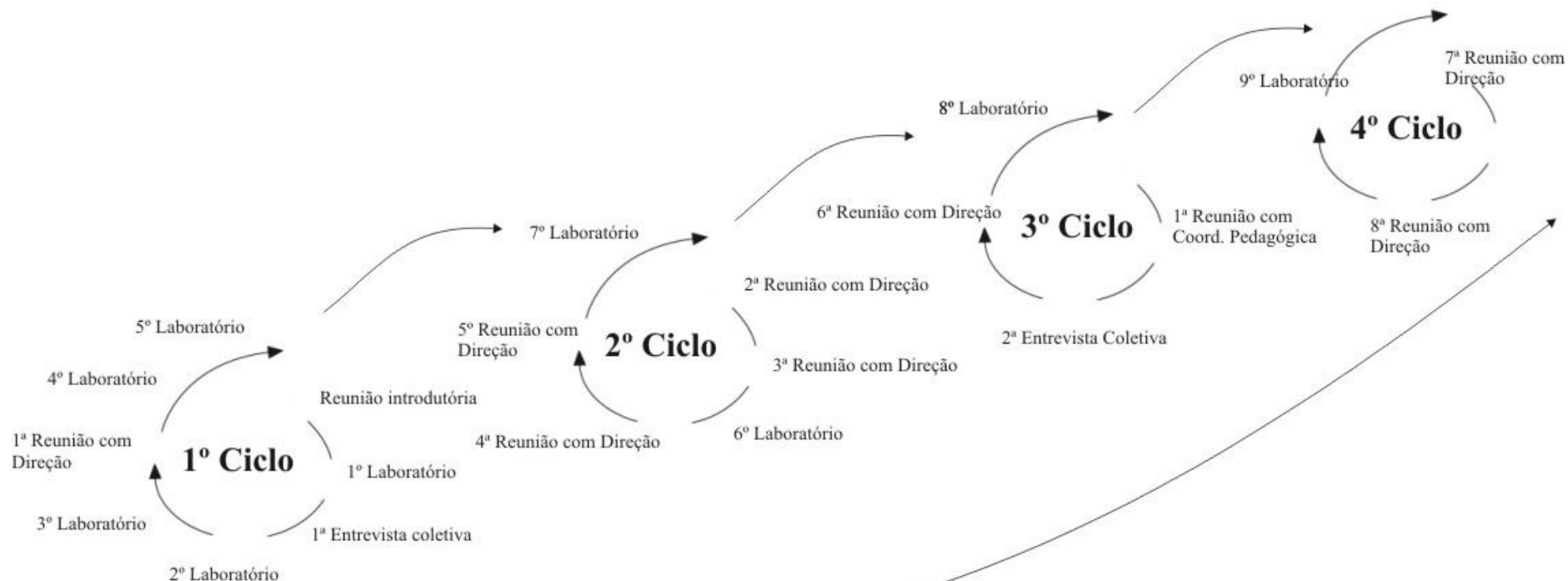
O fluxo da aprendizagem experiencial como um todo mostrou que existiram vários ciclos de aprendizagem, cada um, com um fechamento específico, não linear e não inteiramente racional. Mas, um processo pareceu bastante evidente neste holomovimento: o de que a aprendizagem inicia-se pela pessoa, passando pela relação eu-outro (interpessoal), indo ao encontro da organização escolar e, por fim, às bases educacionais teorizadas e praticadas pelo grupo (nível epistemológico-metodológico-prático-operacional). Ao enfrentar essa última fase do ciclo, as pessoas passam a enfrentarem-se novamente, em outro nível de maturidade, dando início a outro ciclo de aprendizagem e assim por diante. Esses 4 níveis ou categorias, por outro lado, trazem conteúdos fortes de aprendizagem, como veremos.



Ciclos dos Níveis de Aprendizagem em Desenvolvimento de Equipe Escolar <sup>72</sup>

Em termos do todo experiencial, o grupo passou por 4 níveis cíclicos ascendentes. Cada mudança de ciclo representou espécie de “salto quântico” grupal:

<sup>72</sup> No caso desta experiência.

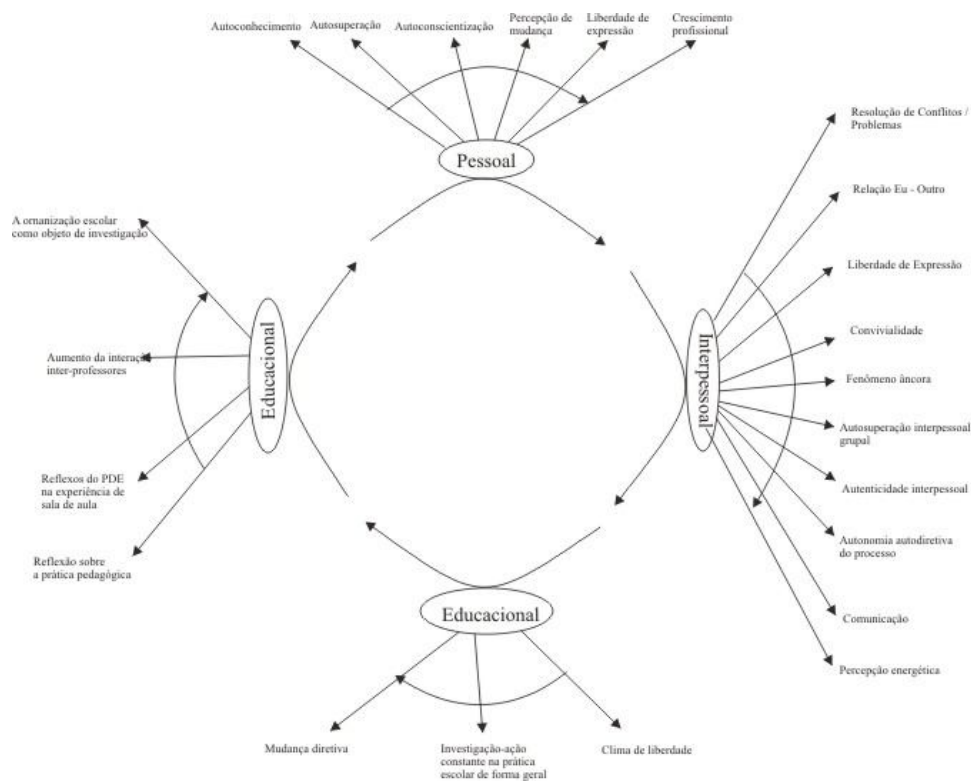


CICLOS DAS SITUAÇÕES EXPERIENCIAIS - CICLOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO - NIVEIS DE APROFUNDAMENTO

De uma forma geral as dimensões gerais da aprendizagem experiencial envolveram as seguintes categorias expressas na matriz, que a seguir serão comentadas:

	<b>Pessoal</b>	<b>Interpessoal</b>	<b>Organizacional</b>	<b>Educacional</b>
<b>1</b>	Autoconhecimento	Resolução de conflitos / problemas	Clima de liberdade	Reflexão sobre a prática pedagógica
<b>2</b>	Autosuperação	Relação eu – outro	Investigação-ação constante da prática escolar de forma geral.	Reflexos do PDE na experiência de sala de aula
<b>3</b>	Autoconscientização	Liberdade de expressão	Mudança diretiva	Aumento da interação inter-professores
<b>4</b>	Percepção de mudança	Convivialidade		A organização escolar como objeto de investigação
<b>5</b>	Liberdade de expressão	Fenômeno “âncora”		
<b>6</b>	Crescimento profissional	Autosuperação interpessoal / grupal		
<b>7</b>		Autenticidade interpessoal		
<b>8</b>		Autonomia autodiretiva do processo		
<b>9</b>		Comunicação		
<b>10</b>		Percepção energética		

A representação cíclica da aprendizagem é sintetizada na figura abaixo:



## **Pessoal:**

### **1.AUTOCONHECIMENTO**

As pessoas ao longo do movimento do PDE ampliaram as noções de si mesmas, descobriram potencialidades, qualidades e enfrentaram-se ao encarar seus desafios pessoais (defeitos, negatividades, traços-fardo) num direcionamento mais saudável, com mudanças de posturas e mentalidades. Os depoimentos são atravessados pelo autoconhecimento, sendo um dos pontos centrais da aprendizagem experiencial provocada pelo projeto.

Segundo Simões (1995, p. 136):

O autoconhecimento constitui um constructo que, embora não gere um amplo consenso sobre o âmbito e o significado que lhe é atribuído, parece suficientemente explícito no que concerne à realidade a que se refere, para, a partir dele, se poderem extrair alguns relevantes para a problemática da formação de professores, sem entrar nas polêmicas quem têm pontuado o estudo do auto-conceito, da auto-imagem ou da auto-estima a que se encontra de certo modo irremediavelmente ligado, e que se caracterizam mais pela profusão do que pela fecundidade e clareza. Ora, essa clarificação envolve uma outra distinção prévia relativa ao “self” que pode ser encarado como sujeito ou como objeto. No caso do autoconhecimento, é deste segundo ponto de vista que ele é considerado, constituindo assim a componente cognitiva da apreensão de si próprio (Lewis & Brooks, 1978). Esta concepção de si próprio como objecto do conhecimento é uma das principais perspectivas que Allport (1943). (...)

Esta noção de autoconhecimento revela não somente a concepção do conhecimento do si próprio “mas também envolve a idéia de que é algo que evolui em função do funcionamento mental cada vez mais complexo que o individuo vai denotando ao longo da vida” (Idem, p. 136).

Kelly (*apud* Simões, 1995, p. 136), entende que “o sujeito constrói teorias pessoais de modo análogo ao modo como são formuladas as teorias científicas”, da mesma forma que Epstein (Idem, p. 136) “encara o auto-conhecimento como um processo de construção teórica acerca de si-próprio, caso particular da teoria mais vasta que se elabora sobre a totalidade das experiências mais significativas”.

Ainda, em Hamacheck (*apud* Simões, 1995, p. 137):

o autoconhecimento por si ser considerado como um aspecto fundamental na construção do conhecimento científico do comportamento humano, em particular no que concerne à psicologia humanística, destacando-se como uma questão central na compreensão das experiências envolvidas em domínios como o educativo

Vários modelos foram propostos para explicar esse campo complexo do autoconhecimento, tal como em Weinstein e Alschuler (1985), inclusive criou-se os

estágios de desenvolvimento do autoconhecimento, visando a melhor compreensão deste movimento (Idem, p. 140).

Podemos ver o autoconhecimento expresso através de depoimentos, de trechos de falas significativas dos participantes do projeto, tais como:

Suzana: “Estou tentando descobrir quem eu sou e o que quero na minha vida como um todo”

Mariana: “A princípio este trabalho está fazendo com que eu me conheça e conheça melhor meus colegas”.

Tatiana: “Estou muito melhor, uma mudança tremenda, uns 95% melhor, sem duvida nenhuma... com o trabalho em sala, com o grupo, conseguindo ter contato com pessoas que não tinha contato, diálogo... a gente está se conhecendo mesmo, conseguimos falar, ouvir...(...) Eu dei um grande salto de um ano para cá... me sinto mais segura.. me coloco melhor diante delas e com elas”.

Mariana: “Mundo louco o de hoje, gera insensibilidade. Esses encontros facilitam a sensibilização”.

Embora todas as aprendizagens e mudanças pessoais se traduzam em termos de autoconhecimento, optei por criar outras categorias que conseguem expressar melhor certos campos do autoconhecimento, como a autossuperação, autoconscientização, percepção de mudança e liberdade de expressão. Para o leitor, entende-se autoconhecimento como a categoria maior dentro do nível pessoal que engloba as acima citadas.

## **2.AUTOSUPERAÇÃO**

O enfrentamento em si mesmo do projeto, de todas as situações de experiência, no processo de expor sentimentos, fatos, idéias e colocar isso ao grupo, onde as pessoas se expunham de forma mais aberta, possibilitou uma rica aprendizagem. A autossuperação pessoal dos participantes em enfrentarem-se no sentido de atuarem em equipe, o que envolvia mudanças em várias direções da escola, das pessoas e do grupo, foi experiência significativa ao grupo. A experiência das pessoas se autossuperarem em seus processos e limites pessoais foi vital para o desenvolvimento conjunto do trabalho. O trabalho foi um continuum de autossuperação, tendo em vista que o desenvolvimento de equipe envolveu mudanças radicais nos modos de pensar, agir e fazer das pessoas, grupo e escola, e isso envolve enfrentamento e superação. No seu mais profundo sentido, o projeto serviu para as pessoas enfrentarem-se como pessoas (autoenfrentamento) e se superarem, ampliar seus limites e encarar desafios pessoais mais amplos. Com isso, a aprendizagem em termos de



autosuperação aparece como também central dentro deste trabalho. Muitos depoimentos evidenciam isso, tais como:

“Primeira fase foi emoção pura, nós duas choramos” (Tatiana e Estela)

“Achei difícil olhar nos olhos. Imaginei o cotidiano.” (Mariana)

“Senti a Neide tímida, não deixava olha-la, ela não deixa a relação acontecer” (Simone)

“Foi muito difícil se concentrar, me coloquei no lugar dos alunos” (Isadora)

“É muito difícil se colocar no lugar do outro” (Tathy)

“Tenho dificuldade de encarar as pessoas” (Cirley)

“Eu sou muito tímida, mas com esse trabalho melhorei muito” (Neide)

“É difícil falar de si, se expor... sei do normal, é sempre complicado” (Francisco)

“Me sinto muito bem com os laboratórios, cresci muito, hoje falo com quem não falava” (Jarlete)

“Não tenho mais reação de pânico” (Jarlete)

“No começo eu me irritava... depois melhorou.... penso que está sendo bom para mim” (Jarlete)

“O laboratório me liberou, me senti bem em falar, experimentando-me com o grupo...” (Jarlete)

A superação é o ato de superar, de passar por cima de ou ainda vencer, ultrapassar, galgar, de transpor um desafio. Já a autosuperação é a superação de si mesmo. É quando a pessoa vence processos pessoais, ultrapassam seus limites e transpõem desafios pessoais que lhe trazem força e coragem, autoconfiança e segurança íntima. É o resultado do movimento de conhecer-se. A autosuperação possui relação com a mudança pessoal, tanto de aspectos internos como no processo de relacionamento interpessoal, como no trabalho. Aqui lembra o pensamento chinês de Lao Tzu: “Aquele que vence os outros é forte. Aquele que vence a si mesmo é poderoso”.

Como evidenciei acima, autosuperar-se é, essencialmente, autoconhecer-se. Simões (op. cit., p. 138) nos esclarece que o autoconhecimento:

(...) refere-se, no essencial, à maneira como cada pessoa descreve, consegue prever e, de uma maneira global, gere a sua experiência pessoal, não em termos do que realmente viveu, mas dos significados que lhe foi atribuindo. (...) Este conhecimento de si próprio resulta no essencial da reorganização interna das experiências a que os indivíduos foram sendo atribuídos significados de forma compatível com o processamento de informação que é já possível nos vários estádios de desenvolvimento. A partir daí, essas experiências, são reconstituídas e reorganizadas, traduzindo-se em descrições ou hipóteses mais ou menos explicativas, por um processo idêntico àquele mediante o qual os cientistas elaboram o conhecimento científico utilizando a indução.

Os elementos que incluem essa autossuperação, envolvida no autoconhecimento, incluem sentimentos, percepções, sensações ambíguas, liberação pessoal dentre outros aspectos, como idéias esclarecedoras (insights). Dentro da teoria do desenvolvimento do autoconhecimento (SIMÕES, 1995), as pessoas atravessaram os diversos níveis, tais como: elementar, situacional, configuracional e transformacional.

O primeiro nível, elementar, é marcado por uma fase básica, com limitações ao processo de compreender os sentimentos pessoais e ações, não conseguindo a pessoa compreender as relações existentes entre os processos internos e os acontecimentos. O depoimento de Ivone e Sandra marcam de forma decisiva esta fase e mostram a característica heterogênea do grupo:

“Não gosto de pensar em mim, em meus processos”.

“Não queria mais participar porque não estava agradando mais as palestras. Acho que algumas coisas que são abordadas no laboratório não deveriam ser abordadas... exige mudança de comportamento... acho que não vou mudar. O papel da consultoria deveria estar ocupando o laboratório com outro tema, relacionado com educação. Existe pressão para a mudança. Não gosto quando entra no pessoal. O sistema de metodologia deveria ser uma coisa mais light. Eu não vou conseguir ser diferente, não gosto de fazer nada forçado, vou ficar mais tímida ainda... e eu trabalho aos sábados com serviços de casa (empregada doméstica). Com 4 sábados eu pago o curso de pedagogia.” (Sandra)

O segundo nível, o situacional, o sujeito consegue encarar as situações como um todo coerente, discernindo relações de causas e conseqüências, fazendo referências às suas próprias reações a esse propósito:

Tatiana: “Estou muito melhor, uma mudança tremenda, uns 95% melhor, sem duvida nenhuma... com o trabalho em sala, com o grupo, conseguindo ter contato com pessoas que não tinha contato, diálogo... a gente está se conhecendo mesmo, conseguimos falar, ouvir...(...) Eu dei um grande salto de um ano para cá... me sinto mais segura.. me coloco melhor diante delas e com elas”.

“Eu sou muito tímida, mas com esse trabalho melhorei muito” (Neide)

A fase seguinte, configuracional, “o sujeito consegue já descentrar do próprio pensamento e extrapolar os padrões de autoconhecimento, articulando as experiências e as operações sobre essas experiências, o que, através do estabelecimento de relações mais complexas, permite fazer ligações causais menos lineares do que as que eram possíveis antes” (Op. cit., p. 141). O sujeito aqui torna-se independente das circunstâncias imediatas que envolvem as situações, “dada as generalizações que consegue fazer a partir da interpretação das suas experiências e a previsão que pode agora estabelecer entre as

situações e a sua própria reação relativamente a elas” (Idem, p. 141). A última fase, transformacional, o sujeito assume sua auto-orientação, no sentido de gerir e modificar seus padrões de respostas internos, “conhecendo e mencionando o repertório de processos de que se socorre para alterar o seu modo de reagir sempre que tal é necessário” (Idem, p. 142). Não foram encontrados depoimentos dos participantes que evidenciassem esses dois últimos estágios de desenvolvimento do autoconhecimento. Com isso, conclui-se que os sujeitos conheciam-se pouco, sendo a razão pela qual a categoria conflitos fora tão relevante para esse trabalho.

### 3.AUTOCONSCIENTIZAÇÃO

No momento em que toda a realidade das pessoas, escola e grupo começam a ser colocadas sob experiência e conseqüentemente sob análise, as pessoas começam a se autoconscientizar. Essa autoconscientização atravessa todo o trabalho configurando-se como uma das aprendizagens mais significativas. As pessoas se autoconscientizaram da dinâmica escolar e grupal, e principalmente, de suas dinâmicas pessoais. Com isso, um maior nível de atenção foi desenvolvido. As pessoas avaliaram e refletiram sobre o impacto pessoal gerado nos colegas e nos relacionamentos, assim como o papel pessoal no grupo. O projeto mostrou ter proporcionado experiências que dinamizaram a tomada de lucidez dos participantes para variados setores da dinâmica escolar. Alguns depoimentos podem evidenciar isso:

“Sou uma pessoa preocupada, ansiosa em querer sempre o melhor. Uma pessoa que precisa trabalhar o interior” (Tatiana)

“Tem coisas que faço e depois penso no que fiz, tanto no lado pessoal” (Ivone)

“Acho que preciso ouvir mais e expor melhor meus pensamentos”. (Tatiana)

“Sou meio braba, de personalidade forte, é difícil eu pedir desculpa”. (Ivone)

“Se alguém trair minha confiança não falo mais, guardo rancor. Depois que reflito tenho vergonha de voltar atrás. Acho falsidade voltar a falar... fico remoendo” (Sandra)

“Todos tem pré-disposição à mudança, eu gosto de mudar. Penso que quero mudar e qual é o meu papel para a minha mudança?” (Mariana)

Mariana: “Nossa equipe não é uma pseudo-equipe nem grupo de trabalho também. É uma equipe potencial a caminho de equipe real. O momento parece que é agir, colocar em prática.”

#### 4. PERCEPÇÃO DE MUDANÇA

Outro campo de aprendizagem encontrada foi a mudança e a percepção pessoal de mudança. Participantes relatam que o trabalho ajudou-lhes a mudar sua vida pessoal e profissional, assim como na forma de pensar e agir.

“Antes eu era mais retrancada para mim mesma e agora eu consigo expor os meus sentimentos” (Maria)

“Agora estou mais segura das minhas respostas” (Cirley)

“Quando cheguei estava um pouco cansada, mas saí bem mais leve” (Michele)

“Está ultrapassada a questão das datas comemorativas... todo ano... todo ano... a mesma coisa... tradição... precisa reformular tudo... reciclar tudo... os brinquedos... o conteúdo da pré-escola... reformulação geral... reciclar geral...” (Tatiana)

“Eu quero mudar meu processo de ansiedade, sinto que há muita coisa a fazer e o tempo passa...” (Isadora)

“Antes de começar o laboratório as idéias não se misturavam muito. Havia resistências para idéias novas, medo de relações. Depois do laboratório [alguns integrantes quando utilizavam esta palavra referiam-se ao PDE] melhorou muito, porque ficou mais fácil de trocar. No início era mais fechado... havia resistências do grupo em deixar fluir conversas, trabalhos... Agora todo mundo se ajuda, todo mundo se molda para ajudar a todos. Estou circulando pela escola para ajudar. Ocorre retribuição e ajuda mútua.” (Michele)

“Como eu senti mudança dentro de mim, eu vim. Porque havia outras prioridades.” (Tatiana)

“Antes do PDE o grupo nunca conseguiu se juntar 100%” (Tatiana)

“No grupo houve melhoras, me coloco melhor, mais diretamente sem tentar dar voltas” (Estela)

“Sinto que mudei, que peguei este gancho de entrar no clima de mudança. Particularmente, agora, neste momento, estou num processo forte de questionamentos. Isso é muito bom... mas é difícil”. (Estela)

A percepção pessoal de mudança é um aspecto altamente relevante no processo de autoconhecimento, como vimos acima, representando aspectos da aprendizagem significativa vivenciada pelos sujeitos, pois que, aprendizagem significativa é aquela que provoca mudanças.

#### 5. LIBERDADE DE EXPRESSÃO

A liberdade de expressão é central neste trabalho, sendo a categoria mais encontrada, mais invariável. A aprendizagem no sentido do grupo ter alcançado maior liberdade de expressão, verbalizado através de maior abertura às novas idéias; abertura à expressão do universo íntimo das pessoas transcendendo os papéis dos profissionais; liberação de emoções; relaxamento e soltura de emoções; sentimentos de leveza e autopercepção de questões que são necessárias para se superarem; soltura pessoal (perda de

timidez por parte dos participantes nos relacionamentos em trabalho); expressão e a escuta/fala de pessoas que nunca se colocam; experiência autodiretiva para as pessoas; dentre outros; representa o sentido maior de um trabalho desta envergadura. O aumento da liberdade de expressão evidencia a liberação das próprias pessoas e do grupo, no sentido mais geral deste movimento. O clima de liberdade ofereceu campo para que as pessoas se expressassem sem maiores medos, com maior confiança. Isso possibilitou uma abertura íntima e um conhecimento grupal direto, mais autêntico, base para uma equipe real.

Todos os depoimentos citados acima relacionam-se ao aumento quantitativo e qualitativo de liberdade de expressão. Expressar-se é fazer conhecer as idéias e sentimentos pessoais. Estela revela de forma clara esse processo:

“Estou me sentindo mais solta. Sinto mais interação entre as professoras da educação infantil”.

## **6. CRESCIMENTO PROFISSIONAL**

O crescimento profissional, embora tenha sido uma categoria geral encontrada amplamente no processo, foi verbalizada e percebida de forma direta por Mariana:

“Eu cresci muito profissionalmente, acho que deveria ter sempre. Acho que mudou muito a cabeça de muita gente”.

Aqui nos serve a fala de Bonboir (1988) e Gonçalves (1990), onde “o desenvolvimento profissional do professor, desde o momento da escolha vocacional ou da opção neste sentido, mesmo que determinada por circunstâncias exteriores, envolve uma multiplicidade de aspectos que transcendem a preparação formal para o exercício da profissão” (*apud* SIMÕES, 1995, p. 149).

O crescimento ou desenvolvimento profissional relaciona-se com a “competência”, no sentido de professor ou profissional competente. Obviamente, a teoria das competências educativa é extensa demais para trazer aqui em sua complexidade. Apesar da vagueza do termo, a competência foi compreendida de variadas formas, surgindo as concepções de competência em educação (Idem, p. 152). Simões nos esclarece que, “tal como noutros domínios, em educação o conceito de competência está longe de estar isento de ambigüidades” (Idem, p. 152). A professora, em seu depoimento, associa seu crescimento profissional como um resultado de seu crescimento pessoal, ou do autoconhecimento. Isso é possível de perceber associando essa fala com suas outras, expostas acima. Assim, a

competência aqui citada refere-se a uma “qualidade pessoal global, ligada a atributos característicos que caracterizam a capacidade de ensinar, e não como algo reduzido a aspectos particulares” (Idem, p. 155). Essa abordagem holística (Idem) evidencia que o desenvolvimento profissional relaciona-se com atributos pessoais, qualidade pessoal global, relacionada como a capacidade de estar em ato educativo.

### **Interpessoal/equipe:**

#### **1. RESOLUÇÃO DE CONFLITOS/PROBLEMAS**

O PDE, especificamente, os encontros intensivos de grupo, foram centrais para estabelecer a “marca” maior do trabalho, que foram as resoluções de problemas/conflitos de todos os tipos. A aprendizagem em resolução de conflitos evidenciou ser central no processo de crescimento do grupo. O enfrentamento interpessoal, olho a olho, de forma madura, atravessaram a totalidade do trabalho e provocaram aprendizagens que fogem a esta análise, tal como o enfrentamento e a sustentação pessoal e interpessoal dos climas densos provocados pelos assuntos desagradáveis e pelos conflitos interpessoais e processo de resolução. A experiência grupal/interpessoal de resolução de conflitos em laboratório mostrou ser um recurso valioso para o processo de desenvolvimento grupal escolar. O grupo passou a não fugir mais dos climas densos gerados pelos campos de resolução de conflitos/problemas, e acostumando-se a eles e sabendo que eles iriam se dissipar após a resolução correta dos problemas, começaram a usar e qualificar os encontros como locais apropriados para se discutir todo e qualquer tipo de problema. Dentre tais problemas cito alguns deles: resolução de desafios relacionais; “aparar” arestas do grupo visando a melhoria do todo; melhoras no relacionamento; grupo começa a aprender a denunciar problemas de forma pública e a procurar resolve-los com maturidade; gerir conflitos de forma madura. Os depoimentos falam por si mesmos:

“Sei que existem os subgrupos, sei que falam por trás e não falam para mim. Diminuiu porque falei. No começo tinha mais.” (Cirley)

“Penso que todo encontro é válido. Aprendi o “sorriso amarelo”. Melhor resolver no momento e não ser falso” (Sandra)

“Suzana me traiu... meu marido ia no Berçário e estava desempregado... queria ajudá-lo... a Suzana deu um “chega pra lá” nele... ele era um ser humano normal [este momento entra num processo emocional forte acompanhado por choro]. Me senti discriminada... Ela [Suzana] abraçava os outros e beijava... fiquei magoada com a Suzana e com a Inara [diretora]. O marido pegou a fossa e arrumou... a grosseria da Suzana... meu marido é ex-motorista da Transol... tenho

mágoa da Suzana e da Inara... quantas vezes fui embora chorando... Faz 7 anos que me desliguei do grupo por causa dessa mágoa”. (Paola)

“Depois do encontro fizemos um acordo de conversar sobre o que “pegou”. (Suzana)

“No meu dia a dia... existe um conflito entre eu e a Jarlete... de mais de mês, mais ou menos 4 meses...” (Tatiana)

Neste trecho percebemos um processo ao vivo de resolução de conflitos:

⇒ Francisco chega neste segundo período e se coloca, fala de sua situação pessoal de separação (namorada) e dificuldades na escola.

⇒ Ana pede ao grupo que se coloquem.

⇒ Estela: “O Francisco é simpático, mas ausente. As crianças comentam que as aulas são vazias. Acho que precisa mudar para seu trabalho ser mais efetivo.

⇒ Francisco: “Não vejo modificações de ano passado para este ano. Sinto algo no “ar”, não há novidade, por isso vim a este laboratório. Estou fazendo fechamento nas aulas... confesso... pequei”

⇒ Grupo com tendência a fugir do assunto.

⇒ Isadora: “Na minha turminha eles falam sobre as mesmas atividades. Propõe sugestões...”

⇒ Juliana: “Proponho integração com sala de aula... e a participação das crianças especiais?”

⇒ Francisco: “A participação é diferente de cada aluno especial. Estou com dificuldades com Maria Tulia.

⇒ Fernando: “O que os teus alunos acham de sua aula?”

⇒ Francisco: “Eles gostam, ficam ansiosos, perguntam quando o vêm”

⇒ Fernando: “Algo não bate... como os comentários em sala...”

⇒ Estela: “Concordo... Você não tem postura... nós esperamos a aula dele... a crítica é dos professores.”

⇒ Ivone: “Penso nos comentários para os pais que moram na frente da sede.. tirou a criança da escola... pois viam as aulas”

⇒ Isadora: “Já conversei com Francisco sobre isso. Ajudou várias vezes e ele não faz sozinho. Isso se repete. Por exemplo: Na páscoa, não quis intervir, mas se incomodaram porque não deu certo”

⇒ Juliana: “Não entendi o planejamento do Francisco. Francisco esqueceu pontos importantes, como enterrar os ovos (as crianças estavam procurando) então ele avisou que não havia enterrado...”

⇒ Cirley: “Falta de organização”

⇒ Juliana: “Eu expus idéia sobre a páscoa, ele levou as sugestões para casa e não falaram mais... deixou suas idéias para mim e não entendi.. sem definições..”

⇒ Inara: “Sobre o planejamento do Francisco, ele deixou tudo na mão da Juliana... proponho que cada professor tenha a responsabilidade por um evento para saber como é... para ter a idéia do “todo”, pois todos ficam imersos em suas “partes”. Ta faltando “amarras”, Francisco precisa se posicionar, não está cumprindo com suas tarefas.”

⇒ Fernando: “A visão do grupo pode ser diferente da dele. O grupo precisa cuidar para não eleger um bode expiatório”

⇒ Ana: “Existe dependência do Francisco em relação aos outros”

⇒ Francisco: “Concordo”

⇒ Fernando: “Quando a pessoa está coordenando, ela está em função diferente”

⇒ Francisco: “É a minha característica, admito”

⇒ Ana: “Existe culpa nisso tudo”

⇒ Estela: “Sentia isso quando entrei na escola... pediam muito... me abria muito... como me sentia vazia, todo mundo metia a colher, pela minha falta de posicionamento pessoal.”

⇒ Inara: “Parece que os outros sentem que a Inara é a responsável pelo laboratório, como em relação ao local. Percebo que projetam os problemas e não é bem isso. Havia tido combinações, e em cima da hora mudou tudo, me senti sozinha. Mudaram todos de idéia. Dei este exemplo porque é fácil ter um “Cristo”. Ou é bom para todos ou eu faço terapia. Acho importante esse grau de franqueza.”

Os conflitos interpessoais e suas resoluções assim como a resolução de problemas de uma forma geral são atributos, qualidades, que todo agrupamento humano, especialmente as escolas precisam desenvolver, caso contrário, serão dominados pelos conflitos e pelos climas antagônicos boicotadores de projetos. Com a carência de autoconhecimento, grande parte do grupo permanece no estágio nebuloso da percepção difusa, quanto às relações entre processos íntimos e efeitos, como comportamentos e outros processos na esfera grupal. Com isso, os conflitos são mais fáceis de ocorrer e sua administração mais delicada e necessariamente mediada. Aqui revela-se o desenvolvimento do autoconhecimento como o aspecto prioritário conjuntamente com o desenvolvimento em relações humanas.

## **2. RELAÇÃO EU-OUTRO**

Com as experiências intensivas de grupo a partir das vivências interpessoais sadias e diretas, as pessoas se autoconscientizam da presença do outro. Essa aprendizagem envolve aspectos de ordem terapêutica, onde a partir do conhecimento do outro proporcionado pela autoexposição de processos íntimos e particulares não comentados no cotidiano, as pessoas começam a ver que existe um “outro” em seu campo de vivências no trabalho. O que não se conhece não se considera, de forma geral, como parte integrante da experiência. Mas, com o gradual conhecimento dos colegas, as pessoas ao perceberem o outro, começam a se interessar por conhecer mais os colegas, esse “outro”. O grupo se



autoconscientiza de que não se conhecia o suficiente, assim, a necessidade de expor-se mais ao grupo torna-se relevante dentro do todo do processo. Como atuar em equipe real com alguém desconhecido? Assim, as pessoas ao conhecerem mais o outro, acabaram por perceber e olhar este outro como membro de uma mesma equipe, de uma mesma e única escola. Com isso o grupo começa a trabalhar os medos nos relacionamentos, visando maior abertura e franqueza grupal.

“Há dificuldades pessoais em me abrir perante os outros, mas penso que haverá força de vontade” (Mariana)

“Falar em grupo é mais difícil” (Ivone)

“Também sinto dificuldade em me abrir perante os outros. O que mais me é difícil é, por exemplo, a reunião de pais, pois a prática...” (Tatiana)

“Cada pessoa se expressa e a leitura de cada um é a sua, pode ocorrer mal entendimento e incompreensão.” (Simone)

“Nosso maior problema é de relacionamento, expor e ouvir, imaturidades...” (Inara)

“Descobri que Estela é artista, já fez exposições; tem um sítio, disse a ela que gostaria que todos fossem lá” (Suzana)

“Gostaria de saber mais da Cirley” (Tathy)

“Achei muito legal o dia... Deu para colocar em prática alguma coisa. Eu e a Ivone, antes do laboratório, tivemos uma reunião e colocamos pontos positivos e negativos a melhorar. Acho que há uma barreira para dar e receber feedback. Gostaria que esse assunto fosse abordado no próximo laboratório” (Mariana)

“Sandra é muito fechada, sai e entra na escola, reservada. O posicionamento dela é da história dela, do íntimo dela... não quer criar” (Estela)

“Estamos aqui nos conhecendo, descortinando véus. Cada vez mais sinto que estão na primeira etapa, ainda não estão bastante entregues. Vai chegar o momento em que dará um “clique”. (Estela)

### **3. LIBERDADE DE EXPRESSÃO**

Esta categoria envolve uma gama de experiências significativas que se unificam no sentido de aumento da liberdade de expressão. Essas experiências incluem a valorização de sentimentos e opiniões diferentes, a situação de participação democrática, a ocorrência de uma abertura no grupo e elevação de segurança íntima de alguns participantes, a exposição de situações vivenciadas no dia a dia do grupo na escola e na vida pessoal, o suprimento de carências afetivas saudáveis do grupo (contato, carinho, aceitação, etc.), uma maior abertura às novas idéias, aumento de trocas de idéias. Da mesma forma, uma maior abertura ao processo de comunicação, ajuda mútua, interesse pelo outro e aprendizado em resolução de conflitos; expressão de sentimentos não expressos no cotidiano da escola, acerca das percepções mais íntimas do movimento grupal. Conjuntamente com as categorias de aprendizagens dentro do campo pessoal, a liberdade de expressão alcançou

níveis excelentes no campo interpessoal. Este tipo de aprendizagem mostra-se altamente complexo de se descrever.

“A proposta é falar tudo aqui” (Estela)

“O objetivo do curso é abrir a cabeça de todos” (Cirley)

“Este trabalho valorizou os sentimentos e opiniões diferentes” (Sandra)

“Percebo que a escola está vivenciando um processo de “limpeza” e crescimento simultaneamente. Nas relações humanas (corpo docente) esse processo está mais adiantado, há um respeito maior, compreensão, carinho e as afinidades estão mais evidentes. Quanto a parte pedagógica há uma grande vontade de crescimento, mas não sinto ainda uma integração verdadeira. Fico tranquila, feliz e orgulhosa com a competência de todos os profissionais, mas gostaria que houvesse mais integração entre as turmas. O espaço físico é bastante restrito, sinto que certos “conteúdos”, vivências, não são bem explorados por esta questão. Senti uma mudança entre os pais que tenho algum contato; esta mudança foi no sentido de que eles mantiveram seus filhos aqui realmente por opção. No ano anterior percebia claramente um clima de que a qualquer momento tudo podia acabar. Várias crianças exteriorizavam que logo iam embora. Tenho uma visão positiva em relação ao colégio hoje.” (Estela)

“Muitos... alguns profissionais estão vestindo a camisa e sentindo-se parte do todo; parte essa que se faltar no todo não é mais todo. Alguns ainda estão sentindo-se peça à parte do jogo. Os primeiros incomodam-se com esses segundos e isso compromete o trabalho de ambos. Estou na equipe do Colégio há 5 anos, mas o que sinto é que a partir do CONS passei a realmente conhecer as pessoas. A maioria passou a preocupar-se ou envolver-se não só com sua sala de aula mas com as dificuldades da escola e dos colegas. Há respeito quanto às diferenças pessoais. Houve um “amadurecimento” de alguns profissionais que estão descobrindo quem são e que são capazes de fazer coisas que antes não acreditavam ser, isso é muito positivo (autoconfiança). Todos (ou quase todos) sentem-se livres para expressar o que sentem a respeito de situações que ocorrem no dia a dia e estão abertos à críticas ou elogios.” (Mariana)

#### 4. CONVIVIALIDADE

A presente categoria também de alta complexidade, envolve uma gama de aprendizagens e experiências significativas retratadas por uma melhor convivência do grupo e melhor trabalho em equipe, assim como um melhor convívio com os colegas de trabalho. Essa melhora é expressa por uma maior união do grupo, a partir do aumento da confiança pessoal e interpessoal. O convívio e toda a aprendizagem envolvida facilita a ajuda mútua e a disponibilidade de ajudar e ser ajudado. Com isso, a aprendizagem interpessoal, representada pela convivialidade, é o com-viver, o viver em conjunto em equipe. Isso retrata a postura cooperativa que as pessoas acabam por adotar tendo em vista a abertura ao outro, a sua ajuda em prol do todo da escola.

“Após os laboratórios as pessoas estão se unindo mais, mais empatia” (Maria)

“O grupo está mais vinculado. Está melhor hoje que antes.” (Tathy)

“Estamos conseguindo nos reunir mais” (Tatiana)

“O trabalho do CONS ajudou muito a equipe, incrível como tiveram pessoas que vestiram a camisa” (Mariana)

## **5. FENÔMENO “ÂNCORA”**

A palavra âncora foi usada aqui para representar o depoimento de Mariana acerca do papel do grupo no processo de desenvolvimento pessoal e interpessoal. O grupo é experienciado como centro de apoio para o crescimento global, tanto das pessoas como dos relacionamentos. O fenômeno “âncora” é central no PDE. Assim, a aprender a valorizar o grupo, a reconhecer o potencial do grupo na autotransformação das pessoas e do todo e a experienciar o grupo tal como descrito, revela maturidade desta pessoa e de todos os que encararam o processo deste ponto de vista. O grupo atravessou todo o movimento com este papel de ser “âncora” para toda e qualquer tipo de resolução de conflito, problemas e mesmo de dinamizar o crescimento pessoal e interpessoal.

“Com o grupo podemos crescer, sendo incentivados e aprovados por ele”  
(Mariana)

“Faz algum tempo que não estou me sentindo bem... tive uma semana difícil.. senti apoio do grupo... estou para me aposentar... entrando na menopausa...”  
(Isadora)

## **6. AUTOSUPERAÇÃO INTERPESSOAL/GRUPAL**

A autossuperação apresenta-se por si mesma, como experiência altamente significativa dentro do movimento de evolução das pessoas, grupos e escola. Neste caso, a autossuperação interpessoal/grupal, ou o grupo superando a si próprio, revela processos complexos de significados em termos de aprendizagem. Os experimentos intensivos de grupo possibilitaram experiências onde houve autossuperação no relacionamento em grupo e percepção da necessidade de ouvir mais e exposição mais efetiva de idéias, pensamentos. Por outra ordem, o grupo enfrentou-se num nível lúdico, em situações que raramente vivenciariam nos seus cotidianos da escola, onde houve aumento do nível de percepção interpessoal. O contexto geral provocou aprendizagem em tentar integrar o subgrupo não participante no Projeto como um todo (clima de ajuda, de companheirismo). Provocou também a síntese de informações amplas e dispersas em prol da melhoria da qualidade dos relacionamentos, do trabalho e da escola. Os contatos interpessoais intensos induzidos pelas dinâmicas de sensibilização geraram um clima de confiança e de aproximação, gerando aprendizagens significativas que atravessaram o movimento.

“Estamos aqui nos conhecendo, descortinando véus. Cada vez mais sinto que estão na primeira etapa, ainda não estão bastante entregues. Vai chegar o momento em que dará um “clique”. (Estela)

“Só por estarmos aqui já começou o benefício” (Tathy e Maria)

“Há dificuldades pessoais em me abrir perante os outros, mas penso que haverá força de vontade” (Mariana)

“Falar em grupo é mais difícil” (Ivone)

“Também sinto dificuldade em me abrir perante os outros. O que mais me é difícil é, por exemplo, a reunião de pais, pois a prática...” (Tatiana)

“A tendência é fugirmos daquilo que temos dificuldades” (Estela)

“As situações que são pessoais, às vezes vão surgir no grupo” (Mariana)

“A construção do vínculo, confiar, depende do grupo” (Francisco)

“Cada pessoa se expressa e a leitura de cada um é a sua, pode ocorrer mal entendimento e incompreensão.” (Simone)

“Há filtros para se escutar, só se escuta o que quer” (Tathy)

## **7. AUTENTICIDADE INTERPESSOAL**

O grupo inicia um aprendizado que a exposição franca pode lhe trazer benefícios ao invés de malefícios. A autenticidade interpessoal possui relação direta com a liberdade de expressão, sendo a liberdade de ser em relação, o centro desta aprendizagem iniciada pelo grupo.

“Pontuaria como ponto principal o equilíbrio, maturidade e transparência que o grupo vem adquirindo, refletindo muito positivamente no todo porque assim como a educação é um processo constante em movimento, o nosso processo como profissionais também está sempre em movimento. (Inara)

“Está tudo escancarado... este balanço é natural no processo... para mim é grande terapia... a Cirley também tem problemas, estamos em terapia...ficou em comunhão com Ivone” (Estela)

## **8. AUTONOMIA AUTODIRETIVA DO PROCESSO**

Com o crescendo de autoconfiança do grupo, este encara o desafio de autogerir o PDE. Decisões são tomadas e ações são realizadas independentemente da consultoria. Isso revela uma mudança e maturidade no grupo. Essa autonomia revela a aprendizagem de certas técnicas e do centro metodológico ou os encontros intensivos de grupo.

“O objetivo do curso é lá fora colocar tudo em prática” (Mariana)

A liderança de Mariana extrapola os encontros e levam seus reflexos para a prática cotidiana da escola. Assim, o grupo com suas próprias lideranças, começa a assumir a

autodireção do processo, de forma autônoma. De forma geral todos os depoimentos evidenciam esta idéia, não presente nas partes isoladas.

## **9. COMUNICAÇÃO**

Sempre houve comunicação neste grupo, mas nunca da forma como começou a ocorrer desde o início do PDE até seu término. Os experimentos intensivos de grupo geraram campos ricos de aprendizagem em comunicação, onde foi explorado situações experienciais verbais e não-verbais, corporais envolvendo toque e contatos interpessoais intensos, comunicação da pessoa consigo, da pessoa com o outro (interpessoal), de grupos com outros grupos, e ainda, comunicação que envolveu assuntos de ordem pedagógica e diretiva. De forma geral, houve intensa aprendizagem no dar e receber feedbacks, abrindo as possibilidades de comunicação autêntica no grupo, dentro do contexto de laboratório e fora dele. Esta categoria está pairando por todos os depoimentos, visto que tudo envolveu uma expansão da comunicabilidade do grupo e das pessoas em sua individualidade. A complexidade do fenômeno comunicação não será abordada aqui, tal como fez Guittet e Amado (1982), quando analisaram a dinâmica da comunicação dos grupos. De forma geral a comunicação envolve aspectos visíveis e invisíveis, mas sensíveis, tanto da esfera do sensível como do nível do inconsciente grupal (Idem, pp. 20 e ss. e 142 e ss.). Embora não comentado pelos autores acima, mas deveras trabalho por Vieira (2002), a comunicação em nível energético também foi fato comum ao grupo, como veremos abaixo.

## **10. PERCEPÇÃO ENERGÉTICA**

O grupo gradualmente vai despertando, de forma auto-induzida, a conhecer a realidade “energia” de forma direta, encarando-a como fato normal, e utilizado para lidarem com esta realidade no dia a dia do trabalho na escola. As percepções dos climas e mesmo as vivências de climas densos em laboratório dentro dos processos de resolução de conflitos interpessoais, grupal e escolar, eram conhecidas pelo grupo, de forma geral. Aprender a lidar com os campos de energia de forma autoconsciente acarretou numa nova forma de encarar e identificar os climas na escola.

“Este ano [2004] está uma energia boa na escola” (Tahty)

“Este ano está muito bom... o clima, as pessoas diferentes... as crianças...”  
(Mariana)

Diálogo:

Fernando: “Notaram diferenças no campo?” Tatiana: “Está mais leve”

Michele: “Parece que agora está melhor; mais positivo, mais receptivo, mudou. Percebi a energia, mas me imaginei com uma luz que subia e descia.

Inara: “Hoje foi muito bom.. parece que eu estava levitando. Senti a sala inteira. Senti que era um grande rolo que passava pela sala... um sol com grande expansão”

Fernando: “De minha parte foi a vez que mais mexeu a energia, cheguei a ficar balançado com a quantidade de energia mobilizada aqui”

“É importante ficar aberta, mas sempre com atenção. Vou até a cozinha, na biblioteca, sinto a necessidade de fazer uma “ronda” quando entro e saio para ver como está” (Estela)

Tuane: “Às vezes os pais deixam... fazem com que os pais descarregam...”

A questão da percepção das energias gravitantes nos ambientes e a própria consciência da troca de energia entre as pessoas no processo das relações interpessoais, foi muito bem estudada pela física Brenann (1987), no qual denominou a energia humana como CEH – Campo de Energia Humana ou Aura, baseada em experimentos científicos criteriosos, realizados conjuntamente com o médico e discípulo de Wilhelm Reich, John Pierrakos. Os “espaços psíquicos”, de acordo com a pesquisadora, podem ser percebidos por intermédio da APS – Alta Percepção Sensorial. De forma geral, quase a inteireza do grupo experienciou a realidade dos campos de energia e a interação com os mesmos como realidade concreta, conhecida. A percepção foi dinamizada a partir da aplicação de técnica apropriada de MBE – Mobilização Básica de Energia (Vieira, 2002), para catalisar a percepção sensorial do grupo visando maior autodefesa e autoconsciência quanto às energias no cotidiano. Os depoimentos acima evidenciam algumas falas significativas dentro deste contexto.

## **Organizacional**

### **1. CLIMA DE LIBERDADE**

A liberdade de expressão possibilitou a formação de clima de liberdade na escola. Agora se podia falar e o grupo tinha um espaço adequado para tal. Assim ocorrem as melhorias na escola, que inclui o clima, o pessoal, as crianças e na relação com os pais, com feedbacks positivos no trabalho realizado. A escola apresenta maior liberdade para movimentar-se, sendo um reflexo das mudanças íntimas do pessoal e das mudanças interpessoais.

“O grupo está questionando os fatos” (Estela)

“Aumentou a liberdade de expressão” (Tatiana)

“Acho que melhorou bastante, tem mais liberdade de perguntar... tem liberdade de expressão, para perguntar, a resposta vem” (Cirley)

De forma geral, o todo possibilitou um aumento do clima de liberdade, tanto de falar como de ser e estar, as pessoas consigo mesmas, com o outro e com a escola. A criação de clima de liberdade na escola é a meta de todo trabalho defendido por Rogers, tal como vimos na fundamentação da aprendizagem experiencial, e é o objetivo maior desta, visto que, se um clima de liberdade está no ar, é porque muita mudança houve por trás do clima, para que o mesmo se modificasse. O clima é o resultado de multivariados fatores da dinâmica grupal e organizacional. Se esses fatores começam a se modificar para melhor, então existe resultado direto no clima. Foi o que houve.

## 2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO CONSTANTE DA PRÁTICA ESCOLAR

Devido ao método aplicado de pesquisa-ação, que se resumia num continuum de investigação e tomadas de decisões, visando corrigir erros e acertar procedimentos tanto pessoais, grupal como escolar, as pessoas incorporam essa prática na escola, passando a refletirem com maior acuidade sua prática escolar de forma geral. Assim, essa mudança envolve a aprendizagem experiencial do método e de sua utilidade básica para resolver problemas. O grupo conquista com isso maior autonomia de gestão independente.

Mariana: “Nossa equipe não é uma pseudo-equipe nem grupo de trabalho também. É uma equipe potencial a caminho de equipe real. O momento parece que é agir, colocar em prática”.

Estela: “O pessoal daqui... entre o potencial e o real. É um estágio perigoso. Tenho a impressão de que somos uma equipe... mas tem trabalho ainda”.

Debate em grupo: (Inara, Mariana, Cirley e Tatiana).

“No início muitas visões diferentes”.

“O PDE foi a tentativa de encarar tudo de frente mesmo, tentando não disfarçar, resgatar as coisas”.

“Chegamos a ter uma união aparente, bem no meio do PDE, nós víamos a possibilidade de nos tornar uma equipe. Havia muita motivação”

Nesta fase de união aparente, nesta parte balançou... quando começou a mexer o processo, outros entraram em resistência”

“Segredos”

“Houve tentativas de resgates”

“Os ti-ti-tis continuam na escola”

“Ocorreram ótimos momentos e momentos de baixa, durante o processo a gente teve em crescente”.

“De início as mudanças foram positivas, evidentes, visíveis, depois os “calos” começaram a doer”.

“No processo, uns ficaram e outros não”

“O grau de seriedade é muito diverso, o processo do entendimento, existem diferenças, ainda falta amadurecimento do grupo”

“Durante o PDE mudanças estão ocorrendo, alguns fingem não perceber (não perguntam). Tem pessoas que perguntam ironicamente por curiosidade, outras não perguntam para não se comprometerem”.

“Sentimos que já somos a maioria, em termos dos professores, só faltando Tathy e Sandra, Francisco justificou sua falta. Tuane está sempre presente”.

“Percebemos que a base forte está aqui. Neide e Maria não conseguem estar aqui, sentem-se diferenciadas. Jarlete gosta.”

Tuane: “O grupo não está amadurecido ainda. Não são colocados em prática as idéias interessantes”.

Esse é um dos aspectos mais importantes do trabalho, que é a incorporação do espírito investigativo-ativo, como recurso prático para a solução de problemas e melhoria da qualidade do todo escolar.

### 3. MUDANÇA DIRETIVA

A mudança diretiva é fator central neste trabalho. Isso envolve principalmente a mudança de mentalidade da diretora da escola e, por conseguinte, do direcionamento geral da escola como organização empresarial. A série de reuniões com a diretoria envolveu uma reciclagem dos direcionamentos gerais da escola, a partir de enfrentamentos interpessoais agudos entre a direção e a consultoria, e entre aquela e o grupo. Apesar do trabalho ter finalizado por motivos maiores de ordem financeira, a tendência da escola era a mudança global de direcionamento, num sentido mais autêntico aos anseios pessoais da diretora e do grupo. A idéia de uma escola para alunos especiais, a especulação sobre a alteração da escola tipo empresa para cooperativa escolar, a criação de ONG, dentre outros, revelaram a falta de objetividade da diretora em suas metas na escola e as metas da própria escola. Um aprendizado intenso emerge desta experiência: uma diretora mais aberta ao grupo, os objetivos e filosofia da escola sendo abertos ao grupo para avaliação e revisão e uma diretora mais atenta aos seus anseios e necessidades existenciais em correlação com os objetivos gerais da escola. Uma mudança de direção estava por ocorrer, mas o depoimento abaixo evidencia o estado de confusão psicológica e de ambigüidade da diretora, em sua penúltima reunião com a consultoria:

Inara: “Sinto que estou com as mãos atadas... é um processo meu, que eu estou observando... como se eu estivesse com uma amarra. Não sei direito o que acontece. Quando fui a Imbituba estava andando, desde então parou. Coisas emergenciais surgirão. O trabalho paralelo está dando força. Com relação à escola T. eles estão com a associação montada.”



## Educacional

### **1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O PDE, especificamente os encontros intensivos de grupo, apesar de todas as críticas e movimentos contrários à sua realização, foram o centro, por excelência, de todos os maiores debates e tomadas de decisões a respeito do campo pedagógico da escola. O grupo, elegendo os encontros como o local para a resolução de problemas, acabou levando o pedagógico para esse espaço visando a reflexão grupal e técnica de todo o processo praticado pela escola. Isso gerou mudanças em todos os níveis e uma aprendizagem experiencial profunda.

“Acho que a parte pedagógica é uma coisa separada dos laboratórios... falta muita coisa, estamos tateando a questão... existe uma fraqueza no pedagógico, o grupo fica tímido” (Jarlete)

“Eu penso que se precisaria abordar o pedagógico nos encontros desde que não se encontrasse outro tempo para falar disso... acaba sendo discutido lá por não ter esse tempo...” (Mariana)

Essa foi a maior resistência do grupo, especialmente no que se refere à Isadora, a líder de resistência, de acordo com o entendimento de Pichon-Riviere (*apud* Freire, 1993), este que “sempre puxa o grupo para trás, freia avanços; depois de uma intensa discussão ele coloca uma pergunta que remete o grupo ao início do já discutido” (Idem, p. 20). O depoimento de Estela e o diálogo abaixo revela bem essa complexa questão:

Estela: “As mudanças estão acontecendo, problemas, tristezas e alegrias estão aflorando, mas o comprometimento deixa a desejar. Há omissões, distorções que estão me incomodando.”

Estela: “Houve ‘mudança de estado’, reencontrei a turma, mas me senti pouco a vontade para aprofundar as questões. Não gostei de um elemento do grupo, não se posicionou e isso me perturbou e me desanima um pouco. Me parece uma contradição ‘assistir’ uma demonstração de negativismo puro de não aceitação do PDE e ficar calada, já que eu me posicionei tanto a favor deste programa. A leitura que faço neste momento é que estou um pouco desestruturada então ‘deixei passar’...”

*Trechos significativos do diálogo:*

Tatiana e Tuane: “Sugerimos a Estela como coordenadora pedagógica”

Estela: “Não dá. Vejo que tenho uma visão geral das coisas, que poderia amarrar as coisas, porém tenho dificuldade com liderança”

Tatiana: “Mariana e Estela poderiam se unir”

Mariana: “Não precisa nomear. Acho que Estela poderia ser uma representante...”

Estela: “Vocês querem uma opinião minha? Eu acho que precisa ser a Mariana”

Tuane: “O que falta é sentar e conversar.”

Tatiana: “A Mariana já trabalhou com isto”

Mariana: “Minha experiência foi meio decepcionante, minhas idéias e projetos não foram aceitos. Sugiro que façamos reuniões”

Ana: “Sugiro que em cada reunião uma seja mediadora”

Tatiana: “Definição de coordenadora para cada evento”

Francisco: “Legal a idéia de passar pelas fases, tal como na dinâmica que vivenciamos das latinhas”

Fernando: “Sempre houve 1 coordenador para todo grupo?”

Grupo: Não. R. 1ª a 4ª, e C., 5ª a 8ª.

Estela: “Está faltando a Isadora... ela não irá aceitar. Tem resistência para receber novidades.”

Estela em outra oportunidade, em e-mail enviado para nossa caixa, revelou em tom de desabafo:

“Bem, primeiramente eu fiquei bastante chocada com a falta de sinceridade por parte de alguns membros (sim, vou dar nome aos bois...Ivone, Isadora, Cirley...), que estavam fazendo propaganda contra a continuidade do curso e não se posicionaram assim.”

Assim, Isadora como a líder de resistência, conjuntamente com Ivone e Cirley, adotam uma postura antagônica ao processo, tendo em vista a manutenção da realidade tal como estava, evitando a mudança quase inevitável que estava por vir.

## **2. REFLEXOS DO PDE NA EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA**

De forma indireta e, apesar de não ser o foco propriamente dito do PDE, as experiências e a aprendizagem significativa acarretaram melhor vivência em sala de aula. Os professores mais autoconfiantes, mais abertos ao outro e com maior liberdade de expressão, acabaram aplicando essas noções práticas em suas experiências em sala de aula, melhorando sua prática docente e suas relações interpessoais com os alunos. Com isso, o desenvolvimento de equipe, mais adiante, englobaria, provavelmente, grupos de alunos, ou seja, encontros intensivos de grupo mediados pelo professor para facilitar processos significativos em sala de aula. O depoimento de Estela evidencia esse contexto de alcance da aprendizagem em PDE:

“Acho que o trabalho do laboratório me ajudou na minha segurança em sala de aula” (Estela)

### 3. AUMENTO DA INTERAÇÃO INTERPROFESSORES

Com o conflito da educação infantil resolvido em suas maiores linhas, a interação dos professores aumenta, com isso, a liberdade de ação e de interação e também o prazer em trabalhar acabam sendo fonte de motivação. De forma geral, a interação entre os professores aumenta gradualmente com o passar das situações de experiência. Essa mudança é resultado de intensos processos de aprendizagem em resolução de conflitos e de relacionamento interpessoal.

“Estou me sentindo mais solta. Sinto mais interação entre as professoras da educação infantil” (Estela)

Estamos nos completando. A Estela é a cabeça, a Sandra a alma e eu o corpo. (Tatiana)

### 4. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

De início eram as pessoas e os grupos o objeto de investigação. No entanto, com o passar do tempo e das resoluções de problemas, o próprio grupo começa a tomar a organização escolar como objeto de investigação. O centro de interesse passa da pessoa ao outro, e do outro ao todo da escola. Os professores e demais profissionais interessam-se pelos assuntos que englobam a escola como um todo, saem de seus limites de sala de aula e de suas funções e iniciam a aprendizagem de sentir-se parte de um todo maior e de compreenderem melhor sua função neste todo. As pessoas de forma geral começam a aprender a terem maior responsabilidade pelo destino da escola e assumirem-se parte deste todo.

“Para a escola ainda falta muita coisa... as pessoas precisam se soltar mais... as pessoas faltam muito, mas acho que já melhorou bastante”

“Estou vendo bastante coisa boa... só falta confiança... mas está se encaminhando, o pessoal está se esforçando”

“As respostas aos desafios estão mais rápidas” (Jarlete)

“Antes eu vinha trabalhar, agora é outra coisa... as preocupações antes se delimitavam dentro de sala de aula, agora se ampliou para a escola toda” (Mariana)

Esta categoria, “escola como objeto de investigação”, expressa o último nível alcançado pelo grupo, o TODO, a preocupação investigativa com o TODO e com o futuro do TODO.

## CAPITULO 4. RESULTADOS

A análise de todos os registros das situações experienciais, num total de mais de 20 registros e suas conseqüentes sínteses específicas (estrutura específica da experiência), mostrou que o PDE produziu alcances significativos, dentro da categoria geral “aprendizagem e mudança” em 4 dimensões: pessoal, interpessoal, organizacional e educacional. Com isso foi alcançadas as categorias específicas pelo qual se desdobraria todas as demais subcategorias.

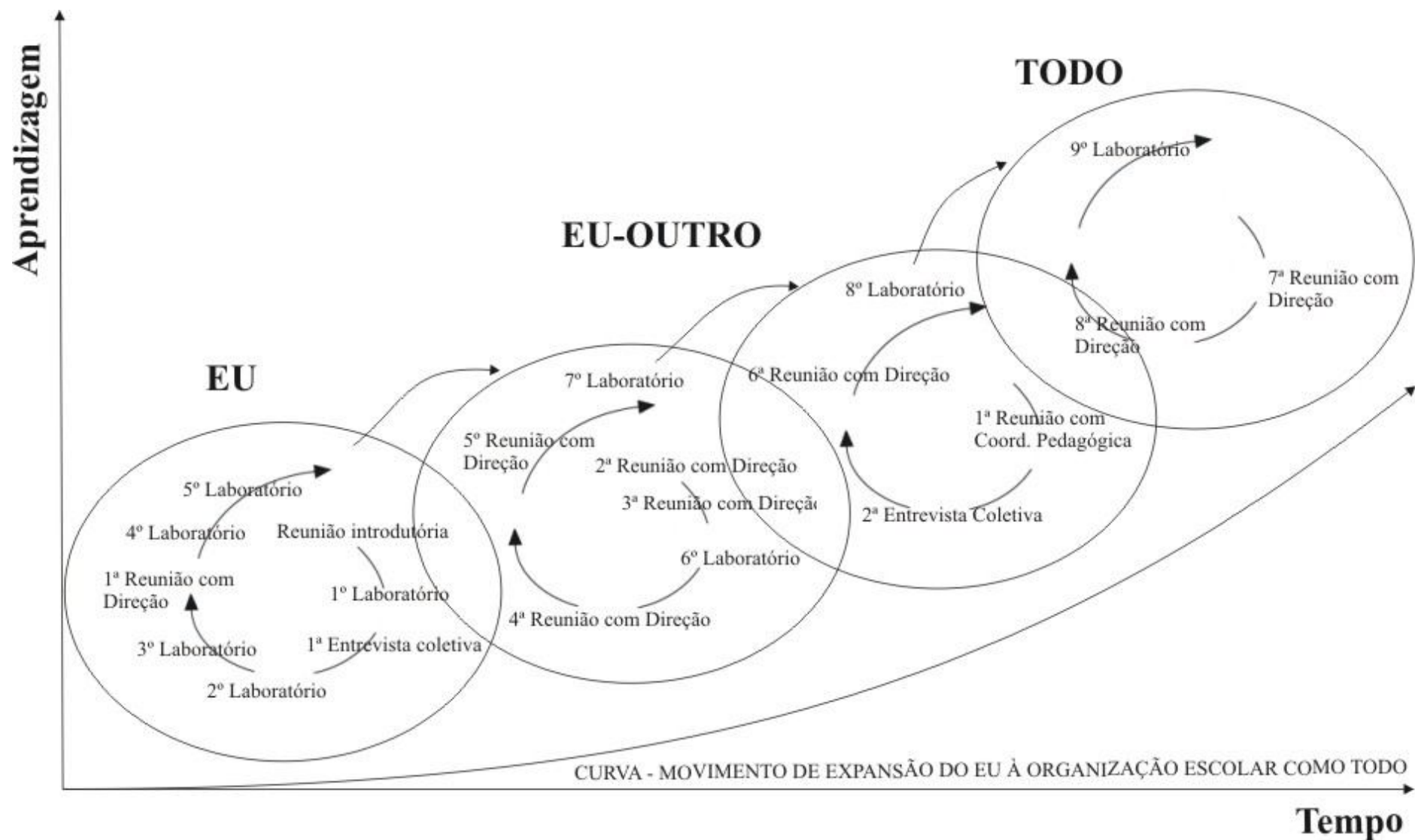
As sínteses específicas demonstraram os alcances gerais, mais amplos, das experiências pessoais e interpessoais dos participantes, variando conforme o tempo e conforme a situação de experiência. Com isso alcancei as estruturas específicas das vivências ocorridas nas situações. Numa síntese altamente complexa e subjetiva, as estruturas e suas sínteses apontaram para um conjunto interconectado de 9 categorias gerais que poderiam descrever a estrutura geral da experiência. Mas, como meu foco é a aprendizagem e a mudança no PDE, vivenciada pelo grupo, concentrei minha atenção somente na primeira categoria “aprendizagem”. Assim, tentei decodificar as sub-categorias presentes na categoria geral aprendizagem, dentro das 4 dimensões básicas da experiência.

Apesar da complexidade e da profundidade que esta pesquisa adentra, no sentido da subjetividade do conjunto de análises e sínteses de registros de vivências e depoimentos, o todo mostrou existir certas aprendizagens e mudanças que permearam o processo do PDE.

De forma sintética, a aprendizagem e a mudança vivenciada pelas pessoas, no PDE, levaram as pessoas a saírem de seus mundos pequenos<sup>73</sup> através do autoconhecimento, da autossuperação, da autoconscientização, da percepção de mudança e da liberdade de expressão, em direção ao todo da organização escolar. Essa primeira fase evidencia o processo de percepção experiencial do “eu”, ou do “si mesmo”. Para chegar lá, as pessoas precisaram entrar em contato direto com seus processos pessoais e em interações intensas com as pessoas em situações experienciais em laboratório. Isso envolveu outro nível de aprendizagem, a aprendizagem em relações humanas, na percepção da realidade do “outro”. Apesar de muitas vezes ambas as fases serem doloridas, pois envolveram

<sup>73</sup> A expressão “mundos pequenos” não possui intenção recriminatória, rotulatória ou mesmo taxativa. Longe disso, a expressão revela a postura por parte da pessoa que se preocupa prioritariamente com seu mundo íntimo, com seu ego (egocentrismo), em detrimento do todo escolar e do grupo no qual faz parte, restringindo suas ações e preocupações ao seu universo íntimo (isolacionismo) e no máximo com sua sala de aula ou restrita a função que opera.

resoluções de conflitos das pessoas com elas mesmas e destas com os demais, mostrou-se um processo de aprendizagem profunda e significativa, com resultados produtivos na prática escolar. Com a percepção mais clara do “eu” e do “outro”, o grupo inicia a sinergia de totalidade grupal em direção ao todo escolar, representado pelo nível organizacional. As pessoas interessam-se pela escola, ocorre aumento do comprometimento e indícios de uma equipe real começam a aparecer. O clima de liberdade, as mudanças na direção e tornando-se a escola o objeto maior do grupo, este dá continuidade ao seu trajeto e coloca a própria prática pedagógica como campo de reflexão que atravessa todos os setores da escola. O grupo com isso, adentra no processo mais difícil de aprendizagem até o momento realizada: a aprendizagem de revisão da prática pedagógica, redefinição teórico-metodológica e redefinição da própria diretriz geral da escola ou o Projeto Político Pedagógico. Esse campo de aprendizagem crítico, que marcaria a mudança visceral, orgânica da escola e do grupo, já preparado internamente e interpessoalmente foram bloqueados devido às resistências e ao subgrupo antagônico, sabotador, que acabou se formando e influenciando o grupo para a interrupção do trabalho. O que fica então é a aprendizagem significativa. Abaixo tento sintetizar de forma gráfica toda a idéia descrita aqui:



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No dizer de Fonseca o grupo é para o indivíduo um “laboratório experiencial e experimental de si, aonde de uma forma concreta ele se experiencia e se experimenta em modos alternativos de ser e agir com relação a si próprio e aos outros” (Fonseca, 1983, p. 156).

Os resultados deste trabalho apontam para o rico potencial educativo dos programas ou projetos de desenvolvimento de equipe realizado em escolas, com grupos que envolvem toda a gama de profissionais da escola. A formação continuada dentro da abordagem experiencial em educação, a partir de envolvimento em projeto único onde o campo de aprendizagem são as próprias pessoas envolvidas, o grupo e a escola, possuem um sentido muito mais amplo que a formação continuada geralmente realizada através de cursos teóricos ou práticas curtas, sem maior envolvimento por parte dos participantes.

Em síntese, o trabalho provocou mudanças no todo em direção a uma organização sustentada com base em climas de mudança e liberdade de expressão.

O objetivo desta investigação era descobrir quais as aprendizagens e mudanças experienciadas pelas pessoas ao longo do PDE e esse intento foi conquistado.

As escolas mostram-se neste trabalho como organizações complexas cujo aspecto educacional atravessa todos os campos da organização. Seja ela empresa, cooperativa ou publica, a escola possui uma função particular de educar. Essa educação não se limita somente aos alunos, foco maior de todas as escolas. Mas, sendo o profissional da escola uma pessoa com necessidade de educação contínua, é necessário que a educação se amplie e englobe aqueles que educam os alunos, os profissionais, em programas com sentido para os mesmos. A abordagem andragógica, ou específica na educação de adultos, enfatiza princípios e práticas pouco realizadas nos processos de formação continua por aí afora realizados. Tratam-se professores e demais profissionais como “crianças”, “alunos”, utilizando métodos e referenciais antiquados para a educação de pessoas adultas. Adultos precisam aprender a serem responsáveis e isso engloba autoconhecimento, autossuperação e responsabilidade no processo de liberdade de expressão. Engloba aprender a lidar com os inevitáveis conflitos que assolam os cotidianos do mundo adulto, ao invés de fugir, lutar ou ocultar um problema, colocando-o “embaixo do tapete”.

Este trabalho, como um todo, mostrou que é possível. Os resultados evidenciam que realmente é possível. Mas o leitor deve estar perguntando: possível o que? É possível

uma revolução na educação. O que nos falta é coragem e persistência. Por isso, os resultados deste trabalho evidenciam ser, a pessoa do professor e dos profissionais da escola, o centro de todo nosso esforço em fazer a educação subir de patamar e alçar vôos mais altos em direção aos ideais mais sublimes da humanidade. É possível e os resultados enfatizam a necessidade do diálogo maduro e mediado ao invés das estratégias infantis da luta, guerra ou da fuga dos conflitos interpessoais. Enfatizam também que é melhor dialogar consigo próprio do que fugir de si mesmo, tornando-se uma pessoa que se disfarça e se esconde de sua própria natureza. É melhor atuar em equipe do que viver tal como criança egoísta com medo de dividir o pedaço de bolo e o suco, isolando-se do resto do grupo, com medo dos colegas.

O mundo muda, mas a escola precisa mudar junto com o mundo. O mundo muda, mas as valores essenciais da boa convivência permanecem praticamente os mesmos. Uma revolução íntima de valores e princípios, uma mudança de percepção é necessária para que educadores reencontrem o sentido de suas profissões e educandos redescubram o sentido de aprenderem.

Este trabalho mostrou que, a aprendizagem no sentido de “a-prender”, soltar, libertar, liberar, ocorreu. O grupo tornou-se mais livre para ser. Os resultados desta liberdade obviamente não necessariamente foram em comum acordo com os direcionamentos da direção ou com nossas expectativas. A liberdade conquistada possibilitou ao grupo decidir sobre a não continuidade do trabalho.

Assim, todo o conjunto de experiências significativas mostraram que a aprendizagem possui relação direta com movimento de liberdade. Liberdade de ser, pensar, agir, sentir, dizer, ouvir... A educação neste trabalho mostrou ser o conteúdo prioritário as pessoas. As pessoas e suas profundidades conscientes e inconscientes.

Nada há mais que discutir nestes resultados, pois acabariam tornando esta pesquisa prolixa. Coppe finaliza seu trabalho, citando Amatuzzi (1989, p.195) da seguinte forma e, eu, aqui, sigo seu sentimento:

“Existe um momento que sentimos que terminou. Mesmo que esse término seja de um ciclo, etapa ou momento, embora não do processo como um todo. É preciso também decidir terminar, pois há sempre algo que poderia ainda ser dito”.



## POSFÁCIO

O trabalho prestou sua missão de descobrir as aprendizagens gerais vivenciadas pelos sujeitos que participaram ativamente de um PDE ou Projeto de Desenvolvimento de Equipe, vinculados a uma escola pequena, com 18 profissionais em média, envolvidos.

Este trabalho ao invés de fechar um ciclo, abre outro, um outro mais complexo. O todo experiencial até o momento vivenciado por mim, ou minha vida pessoal, enfatiza serem as pessoas o objeto de estudo mais desafiador a nós pesquisadores e aprendizes da vida. Meu centro de estudo é a aprendizagem e sei, por experiência, que a grande maior parte do conteúdo da experiência significativa vivenciada por mim e pelo grupo não foi possível de serem comunicadas diretamente a nível racional, intelectual, verbal. A aprendizagem mostra-se como campo que transcende os limites da ciência que, apesar de disponibilizar métodos avançados no estudo dessas vivências, permanecem no território limitado, limitado aos limites do método aplicado.

No entanto, parece-me que estou diante de um problema que ultrapassa os limites desta pesquisa, tratando-se da ordem da epistemologia e da metodologia da ciência. Minhas considerações são pouco de conteúdo, mas muito de método. O conteúdo da investigação foi o resultado direto da aplicação de método para estudo de vivências. Mas, sinto que muito ficou e que a essência foi tocada de forma indireta através da linguagem escrita, verbal, limitada e presa a palavras.

As experiências são fenômenos integrais, orgânicos, relacionados à sensibilidade. Quando experienciamos, sentimos, percebemos. Essas sensações, percepções, carregam significados difíceis de serem traduzidos para o intelecto e, por consequência, para a palavra escrita e verbalizada. Diante desta dificuldade, as pesquisas qualitativas, mais avançadas que as quantitativas para o estudo das experiências (vivências), usam de método próprio. Mas, ainda assim, e apesar dos resultados deste método ser realmente eficiente, está ainda longe de tocar seu objeto.

O método qualitativo ou os métodos no meu entender, deverão incluir novas linguagens para a expressão e comunicação de vivências. A palavra escrita, silábica, racional, mostra-se como mais uma fase do método científico. Tudo é traduzido em termos de linguagem escrita. Na matemática, criou-se linguagem própria para a comunicação,

assim como na física ou química. As ciências humanas e sociais aplicadas necessitam de uma nova linguagem, uma linguagem que represente de forma mais direta o universo integral de experiências vividas. Algo mais intuitivo, direto, sensitivo, penso.

Em síntese, a experiência deste trabalho mostrou a mim que a pessoa humana é o centro e no fim das contas, é o centro de interesse de compreensão prioritária, tendo em vista que é, nesta pessoa, que jaz o centro doador de significado e sentido, a consciência, o psiquismo em toda sua profundidade. O trabalho foi interrompido em face de resistências íntimas<sup>74</sup>, e essas resistências por mais que aparentassem grupais, estavam essencialmente no íntimo de cada pessoa. Processos complexos da experiência não puderam ser citados aqui, pois não estavam contidas de forma mais detalhada nos registros escritos. Processos esses relacionados à fatores de ordem transpessoal, que ultrapassam os limites do modelo científico tradicional, materialista e centrado no cérebro. A percepção de campos de energia e do clima escolar, de fenômenos obscuros que atravessaram a história da escola e de alguns profissionais, mostram que a experiência escolar e a experiência de ser humano ultrapassam os limites aprisionantes do paradigma fechado na unidimensionalidade. Pois que, sendo a pessoa humana o que forma a escola, esta não passa de uma ficção jurídica, uma realidade existente na forma de CNPJ e de uma estrutura física. A escola são as pessoas que a criam, formam e a sustentam. O resto parece ser ilusão, moldura. Sendo as pessoas o centro de interesse, a escola é o que é seu grupo. E sendo o grupo formado por pessoas em relação, o grupo é o que são as pessoas em suas realidades íntimas. O resto, tudo o mais, parece realmente ser moldura.

Então, as aprendizagens vivenciadas descortinaram campos dos universos íntimos das pessoas da escola. Aqui não estamos mais falando de profissionais, professores, cargos ou de nomes, mas de pessoas. Parece-me que, nestas alturas desta reflexão, ser a escola algo inexistente e ser a experiência escolar o que realmente existe. A escola parece não ser nada além da experiência escolar que pessoas experienciam. É um continuum experiencial escolar. Quando afirmo: a escola é. Ela já não é mais. É outra coisa. Escola não é estrutura, escola é a realidade experiencial de pessoas que, juntas, se reúnem, para educarem-se em local apropriado. E o local também muda. Sabemos pela física que a matéria não é sólida e ela comunica-se com o ambiente nos fluxos de matéria e energia. E as pessoas

---

<sup>74</sup> As resistências, conforme foram citadas no corpo da dissertação, estavam vinculadas a processos íntimos dos participantes, de ordem psicológica e mesmo existencial. Os motivos que rodeavam as resistências pareciam ser os mais diversos, mas o ponto comum era o fato de parte do grupo sucumbir às resistências, em prol das mudanças que estavam por vir (medo da mudança). Em síntese as resistências pareciam ser aspectos de um mesmo medo: medo da mudança, do novo.

experienciam-se não como cérebros ocos. Essa é a experiência do cientista sem consciência. Parece-me que em nosso caso e em geral as pessoas experienciam-se como espécies de centros de sentimentos inteligentes que pensam, percebem, sentem e agem com todo o organismo. A experiência deste trabalho apontou-me que o psiquismo humano é amplo demais para confinarmos a consciência dentro da caixa craniana. O eu, é todo orgânico experiencial inteligente. As experiências intensivos de grupo mostraram essa realidade.

Resta-nos irmos à fundo no processo de desenvolvimento humano, em suas entranhas, cutucar a onça com vara curta, desenvolver o ser em suas potencialidades abertas, livre de limites mentais e sensíveis, acorrentados por preconceitos e por barreiras científicas. A educação do futuro será facilitar o desenvolvimento do ser integral, em seus potenciais psíquicos e parapsíquicos, orgânicos e paraorgânicos, nesta e em outras dimensões, através de para-aprendizagem experiencial. Para isso, o centro de todo o processo será o autoconhecimento amplo, aberto e integral. Não mais uma psicologia ou sociologia da educação será orientadora do processo, mas sim, em níveis avançados, uma parapsicologia e uma parassociologia da educação, rumo a uma holoeucologia ou paraeducologia.

De forma a colocar minhas palavras finais neste intento científico, este trabalho dá fim a um ciclo. Este ciclo que se fecha relaciona-se ao interesse pelo ser humano, o ser de carne e osso. O ciclo que se abre relaciona-se ao interesse direto pelo ser cósmico, não mais pela pessoa, mas pelo SER. Não pelo ser HUMANO, mas pelo SER EM SI, centro de inteligência cósmica em processo de evolução, mudança e aprendizagem experiencial continua. O foco altera-se do “tornar-se pessoa” para o “tornar-se consciência”. Com isso a abordagem centrada na pessoa manifesta seus limites aplicáveis aos extratos de realidade que envolvem percepções limitadas à noção de pessoa humana. Quando esta noção é ampliada para a noção de “consciência” a abordagem mostra-se limitada. Com isso, configura-se necessário uma abordagem mais ampla, centrada na consciência, na psiqué integral.

## FONTES DE INVESTIGAÇÃO

### *Referências.*

1. AMATUZZI, M. M.. **O resgate da fala autêntica: filosofia da psicoterapia e da educação.** Campinas: Papirus, 1989.
2. \_\_\_\_\_. **Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica.** Estudos de Psicologia, 13 (1), 1996.
3. ANDRÉ, Marli e outros. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil.** Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro de 99, pp. 301-309.
4. BICUDO, M. A. V. & MARTINS, J. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Ed. Moraes. 1989.
5. BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Ed. Unimep, 1997.
6. BOAINAIN JR, E. (1999). **Tornar-se transpessoal: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers.** São Paulo: Summus.
7. BRITO, Suzana L. G. L. **Escola: Cultura, Clima e Formação de Professores.** In QUELUZ, Ana G. e ALONSO, Myrtes. O Trabalho Docente: teoria & prática. SP: Pioneira, 1999. p. 129 e ss.
8. CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação.** São Paulo: Cultrix, 1982.
9. CARDOSO, Leonor. **Aprendizagem Organizacional.** Psychologica. 2000, 23, pp. 95-117.
10. CARVALHO, Janete Magalhães. **O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada.** Revista Brasileira de Educação. Jan-Fev-Mar-Abr 2005, n. 28, pp. 96-107.
11. CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria Geral da Administração.** Rio de Janeiro: Campus, 2001.
12. CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.
13. COPPI, Antônio Ângelo Favaro. **A Vivência em Grupos de Encontro. Um Estudo Fenomenológico de Depoimentos.** UFRJ/PUC Minas, 2001. Dissertação de Mestrado.
14. CRUZ, Maria Goreti Simão. **Reestruturação Organizacional Direcionada para Formação de Equipes – bases teórico-empíricas.** Dissertação de Mestrado. 2002. EP/UFSC.
15. DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 2000.
16. DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação.** São Paulo: Nacional, 1959.
17. \_\_\_\_\_. **Experiência e Educação.** São Paulo: Nacional, 1952.
18. FORGHIERI, Y. C.. **Contribuições da fenomenologia para o estudo de vivências.** Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia, 2 (01): 7-20. 1989.

19. \_\_\_\_\_. **A investigação fenomenológica da vivência: justificativa, origem, desenvolvimento, pesquisas realizadas.** Cadernos da ANPEPP, 2: 19-42. 1993a.
20. \_\_\_\_\_. **Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas.** São Paulo: Pioneira. 1993b.
21. GATTI, Bernardete A. **Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial.** Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa. n. 119, julho de 2003, pp. 191-204.
22. GIORGI, A. **Um enfoque fenomenológico-descritivo da psicologia empírica.** Psicologia: reflexão e crítica, 4 (1/2): 116-123. 1989.
23. GOMES, W. B. **O critério metodológico da fenomenologia estrutural na análise de depoimentos.** Psicologia: reflexão e crítica, 3 (1/2): 38-48. 1989.
24. GROF, Stanislav. **Sobrevivência Planetária e Evolução da Consciência – Raízes Psicológicas da Violência Humana e da Ganância.** In: **Journal of Primal Psychology**, Vol 2, nº 1, pp. 3-26, 1999. Disponível em: <<http://www.aljardim.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2003.
25. \_\_\_\_\_. **A Mente Holotrópica.**
26. \_\_\_\_\_. **Além do cérebro.** São Paulo, Editora McGraw-Hill, 1988.
27. \_\_\_\_\_. **A aventura da autodescoberta.** São Paulo, Summus, 1997.
28. \_\_\_\_\_. **Psicologia do Futuro — Lições das Pesquisas Modernas de Consciência.** Niterói: RJ, Heresis, 2000.
29. GROF, Stanislav e GROF, Christina (orgs.). **Emergência espiritual - Crise e transformação pessoal.** São Paulo, Editora Cultrix, 1992.
30. GROF, Stanislav; BENNET, Hal Zina. **A mente holotrópica: novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência.** 2.ed. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.
31. HANDY, Charles B. **Como Compreender as Organizações.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
32. LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia.** Tomo I e II. SP: Ed. Mestre Jou. 1970.
33. LEITE, Lucia Pereira e outros. **Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2005, Vol 21, n.2, pp. 207-215.
34. MARIANAVA, Edna Lúcia da Marianava e outra. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2001.
35. MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de Grupo. Teorias e Sistemas.** São Paulo: Atlas, 1987.
36. \_\_\_\_\_. **Dinâmica de Grupo na Escola.** São Paulo: Melhoramentos, 1971.
37. \_\_\_\_\_. **Relações Humanas: Psicologia das Relações Interpessoais.** São Paulo: Atlas, 2001.
38. \_\_\_\_\_. **Técnicas do Trabalho em Grupo.** São Paulo: Atlas, 2001.
39. MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

40. \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Interpessoal**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
41. SIMÕES, Helena Ralha. **Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores**. CIDINE: SP. 1995.
42. PERRENOUD, Philippe. **Formar Professores em Contextos Sociais em Mudança**. Revista Brasileira de Educação. Set-Out-Nov-Dez, 1999, n. 2, pp. 05-21.
43. PLATTS, David Earl. **Autodescoberta Divertida – uma abordagem da Fundação Findhorn para desenvolver a confiança nos grupos**. São Paulo: Triom, 1997.
44. PRETTE, Zilda A. Pereira Del e outros. **Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso**. Psicologia: Reflexão e Crítica. V. 11, n. 3, Porto Alegre, 1998.
45. RAPOSO, Miriam e outro. **As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos da escola**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Set-Dez 2005, Vol 21, n. 3, pp. 309-317.
46. ROGERS, Carl. R. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes, 1970.
47. \_\_\_\_\_. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.
48. \_\_\_\_\_. **Grupos de Encontro**. Lisboa: Moraes, 1972.
49. \_\_\_\_\_. **A Pessoa como Centro**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.
50. VIEIRA, Waldo. **700 Experimentos da Conscienciologia**. Rio de Janeiro: IIP, 1994.
51. \_\_\_\_\_. **Homo Sapiens Reurbanizatus**. Foz do Iguaçu: CEAEC, 2003.
52. \_\_\_\_\_. **Projeciologia – Panorama das Experiências da Consciência Fora do Corpo Humano**. Rio de Janeiro: IIPC, 2001.
53. VIZZOLTO, Salete Maria e outros. **Dinamizando os Grupos**. Florianópolis: Lunardelli, 1995.
54. WELFORT, Madalena Freire e outros (org). **Grupo: individuo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. Espaço Pedagógico, 1993.
55. WILBER, Ken. **O Espectro da Consciência**. São Paulo, Editora Cultrix, 1996.
56. \_\_\_\_\_. **Transformações da Consciência — O Espectro do Desenvolvimento Humano**. São Paulo, Cultrix, 1999.
57. ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo e outro. **Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência com formação contínua**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, p.45-54, , jan/jun.2003.

#### ***Fontes revisadas:***

#### ***Referências gerais***

1. AQUINO, Tomás de. **Sobre o ensino (De Magistro)**. SP: Martins Fontes, 2001.
2. AUSUINARA, David P. e outros. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
3. CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

4. \_\_\_\_\_. **Administração de Recursos Humanos**. Vols. I, II e III. São Paulo: Atlas, 1987.
5. COMÊNIO, João Amós. **Didactica Magna**. Lisboa: FCG, 1985.
6. CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. RJ: Vozes, 1998.
7. FLAVIN, Cristopher (org). **Estado do mundo 2002 – especial Rio + 10**. Relatório. Worldwatch Institute. Salvador: Universidade Livre da Mata Atlântica – UNESCO, 2002.
8. FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. RJ: Agir, 1952.
9. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
10. \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
11. HIPÓLITO, João. A Biografia de Carl Rogers. *In Revista de Estudos Rogerianos "A Pessoa como Centro"*. Nº. 3 Primavera-Maio, 1999.
12. JAEGER, Werner. “O Protágoras”. *In: Paidéia – a formação do homem grego*. SP: Martins Fontes, 1995.
13. LENHARD, Rudolf. **Introdução à Administração Escolar**. São Paulo: Pioneira, 1978.
14. MOREIRA, V. **Para além da pessoa. Uma revisão crítica da psicoterapia de Carl Rogers**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 1990.
15. MONTAIGNE, Michel de. “Da Educação das Crianças”. *In: Ensaios*. SP: Nova Cultural, 1987.
16. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1989.
17. PESSANHA, José Américo Motta. “Platão: as várias faces do amor”. *In: Os sentidos da paixão*. SP: Cia das Letras, 1987.
18. PLATÃO. “O Banquete”. *In: Os Pensadores*. SP: Abril Cultural, 1983.
19. \_\_\_\_\_. “Protágoras”. *In: Diálogos*. Inaraém-Pará: UFPA, 2002.
20. PRETTO, Marianaó Pereira Neves. **Educação Humanista - Características de Professores e seus efeitos sobre os Alunos**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
21. ROGERS, Carl. **O Poder Pessoal**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1981.
22. SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez e AA, 1985.
23. THAYER, Lee. **Comunicação: Fundamentos e Sistemas**. São Paulo: Atlas, 1979.

***Referências de experimentos intensivos de grupo e aplicações.***

1. ARGYRIS, Chris. **Do Personal Growth Laboratories Represent an Alternative Culture?** EJ057233. In Journal of Applied Behavioral Science 8, 1, 7-28, Jan 72.
2. ARGYRIS, Chris. **A educação de laboratório refletindo-se em uma teoria de perspectiva de ação**. *In Journal of Applied Behavioral Science*, 15 (3), 1979. Disponível em <<http://www.continents.com/Art46.htm>> Acesso em 18/11/2005

3. BACK, Kurt W. **O Pequeno Grupo - Corda Bamba entre Sociologia e Personalidade.** In Journal Of Applied Behavioral Science, NTL - Institute For Applied Behavioral Science, Volume 15, Número 3, 1979. <disponível em <http://www.continents.com/art2.htm>> acesso em 18/11/2005.
4. BAYES, Marjorie; NEWTON, Peter M. **Women in Authority: A Sociopsychological Analysis** EJ188665. Journal of Applied Behavioral Science 14, 1, 7-20, Jan-Feb-Mar 78.
5. BARE, Carole E.; Mitchell, Rie R. **Experimental Evaluation of Sensitivity Training.** EJ062132. Journal of Applied Behavioral Science. 8, 3, 263-276, May/Jun 72
6. BIERMAN, Ralph; And Others. **Efficacy of Empathic Communication Training Groups for Inner City Preschool Teachers and Family Workers.** EJ060993; Journal of Applied Behavioral Science 8, 2, 188-202, Mar/Apr 72.
7. BOLMAN, Lee. **Some Effects of Trainers on Their T Groups.** EJ041626. Journal of Applied Behavioral Science 7, 3, 309-325, 71.
8. BRADFORD, Leland P. **The Laboratory Method: A Historical Perspective.** Group and Organization Studies 1, 4, 415-428, Dec 76 EJ150025.
9. BRENNER, Avis Manno. **Self-Directed T Groups for Elementary Teachers: Impetus for Innovation.** EJ040501. Journal of Applied Behavioral Science 7, 3, 327-341, 71.
10. BROWN, L. Dave. **"Research Action": Organizational Feedback, Understanding, and Change.** EJ070467. Journal of Applied Behavioral Science 8, 6, 697-711, Nov/Dec 72.
11. COHEN, Allan R.; GADON, Herman. **Changing the Management Culture in a Public School System.** EJ188668. Journal of Applied Behavioral Science 14, 1, 61-78, Jan-Feb-Mar 78.
12. FRANKIEL, Harry H. **Mutually Perceived Therapeutic Relationships in T Groups: The Co-Trainer Puzzle.** EJ047999. Journal of Applied Behavioral Science 7, 4, 449-465, Sum 71.
13. FRANKLIN, Jerome L. **Characteristics of Successful and Unsuccessful Organization Development.** EJ153637 Journal of Applied Behavioral Science 12, 4, 471-492, Oct-Nov-Dec 76
14. GAVIN, James F.; MCPHAIL, S. Morton. **Intervention and Evaluation: A Proactive Team Approach to OD.** EJ184764. Journal of Applied Behavioral Science.
15. **GRUPO T: CONDIÇÕES PARA APRENDIZAGEM EM LABORATÓRIO.** In Reading Book For Laboratories in Human Relations Training NTL Institute for Applied Behavioral Science P.O. Box 9155, Rosslyn Station Arlington, VA 22209. Traduzido por Mauro Nogueira de Oliveira. Disponível em <<http://www.continents.com/Art49.htm>> Acesso em 18/11/2005
16. HARRISON, Roger. **Research on Human Relations Training: Design and Interpretation.** EJ035154 Journal of Applied Behavioral Science 7, 1, 71-85, Feb 71.
17. HARVEY, Jerry B.; And Others. **A Design for a Laboratory Exploring Issues of Organization.** EJ029235. Journal of Applied Behavioral Science 6, 4, 401-411, F '70.



18. HEWITT, Jay; KRAFT, Marty. **Effects of an Encounter Group Experience on Self-Perception and Interpersonal Relations.** EJ082473 Journal of Consulting and Clinical Psychology 40, 1, 162, Feb 73.
19. HOLLOMAN, Charles R.; HENDRICK, Hal W. **Effect of Sensitivity Training on Tolerance for Dissonance.** EJ060594. Journal of Applied Behavioral Science 8, 2, 174-187, Mar/Apr 72.
20. HULL, W. Frank. **Changes in World-Mindedness After a Cross-Cultural Sensitivity Group Experience.** EJ057717. Journal of Applied Behavioral Science 8, 1, 115-121, Jan 72.
21. KATZ, Daniel; GEORGOPOULOS, BaMariana S. **Organizations in a Changing World.** EJ040137 Journal of Applied Behavioral Science 7, 3, 342-370, 71.
22. KEYS, Christopher V.; BARTUNEK, Jean M. **Organization Development in Schools: Goal Agreement, Process Skills, and Diffusion of Change.** EJ201286 Journal of Applied Behavioral Science v15 n1 p61-78 Jan-Feb-Mar 1979.
23. KEUTZER, Carolin S.; And Others. **Laboratory Training in a New Social System: Evaluation of a Consulting Relationship with a High School Faculty.** EJ047444. Journal of Applied Behavioral Science 7, 4, 493-501, Sum 71.
24. KLEIN, Edward B.; ASTRACHAN, Boris M. **Learning in Groups: A Comparison of Study Groups and T Groups.** EJ055319. Journal of Applied Behavioral Science 7, 6, 659-89, Nov 71.
25. KOZIEY, Paul W.; And Others. **T-Group Influence on Feelings of Alienation.** EJ055321. Journal of Applied Behavioral Science 7, 6, 724-31, Nov 71.
26. LOMRANZ, Jacob; And Others. **Variants of Sensitivity Training and Encounter: Diversity or Fragmentation?** EJ063483 Journal of Applied Behavioral Science 8, 4, 399-420, Jul/Aug 72.
27. LIEBOWITZ, Bernard. **A Method for the Analysis of the Thematic Structure of T Groups.** EJ061228. Journal of Applied Behavioral Science. 8, 2, 149-173, Mar/Apr 72
28. LIEBERMAN, Morton A; And Others. **The Impact of Encounter Groups on Participants: Some Preliminary Findings.** EJ057716. Journal of Applied Behavioral Science 8, 1, 29-50, Jan 72.
29. LUBIN, Bernard; LUBIN, Alice W. **Laboratory Training Stress Compared with College Examination Stress.** EJ047445. Journal of Applied Behavioral Science 7, 4, 502-507, Sum 71.
30. LUKE, Robert A., Jr. **The Internal Normative Structure of Sensitivity Training Groups.** EJ063484. Journal of Applied Behavioral Science 8, 4, 421-437, Jul/Aug 72.
31. LUNDGREN, David C.; KNIGHT, David J. **Sequential Stages of Development in Sensitivity Training Groups.** EJ184766. Journal of Applied Behavioral Science 14, 2, 204-22, Apr-May-Jun 78.
32. LUNDGREN, David C. **Trainer Style and Patterns of Group Development.** EJ055320. Journal of Applied Behavioral Science 7, 6, 689-709, Nov 71.
33. MINTURN, Eric B.; LANSKY, Leonard M. **The Trainerless Laboratory.** EJ062133. Journal of Applied Behavioral Science 8, 3, 277-284, May/Jun 72

34. MOSCOW, David. **T-Group Training in the Netherlands: An Evaluation and Cross-Cultural Comparison.** EJ047998. 7, 4, 427-448, Sum 71.
35. NICHOLAS, John M. **Evaluation Research in Organizational Change Interventions: Considerations and Some Suggestions.** EJ201285 Journal of Applied Behavioral Science v15 n1 p23-40 Jan-Feb-Mar 1979.
36. PASMORE, Francisco A.; KING, Donald C. **Understanding Organizational Change: A Comparative Study of Multifaceted Interventions.** EJ201287 Journal of Applied Behavioral Science v14 n4 p455-68 Oct-Nov-Dec 1978.
37. REDDY, W. Brendan. **Interpersonal Compatibility and Self-Actualization in Sensitivity Training.** EJ060595. Journal of Applied Behavioral Science 8, 2, 237-240, Mar/Apr 72.
38. RUNKEL, Philip J; And Others. **Stages of Group Development: An Empirical Test of Tuckman's Hypothesis.** EJ040021. Journal of Applied Behavioral Science 7, 2, 180-193, Mar-Apr 71.
39. SAMPSON, Edward E. **Leader Orientation and T-Group Effectiveness.** EJ072271. Journal of Applied Behavioral Science 8, 5, 564-575, 72.
40. SEASHORE, Charles. **Antecedentes do Laboratório.** In Reading Book For Laboratories in Human Relations Training, NTL Institute For Applied Behavioral Science, 1972 < <http://www.continents.com/Art48.htm>>
41. SMITH, Peter B. **Correlations Among Some Tests of T-Group Learning.** EJ048001 Journal of Applied Behavioral Science 7, 4, 508-511, Sum 71.
42. SOLOMON, Lawrence N.; And Others. **A Personal Growth Program for Self-Directed Groups.** EJ029529 Journal of Applied Behavioral Science 6, 4, 427-450, F '70.
43. VAN DE VLIERT, Evert. **Inconsistencies in the Argyris Intervention Theory.** EJ188664. Journal of Applied Behavioral Science 13, 4, 557-64, Oct-Nov-Dec 77.
44. WALKER, Ronald E.; And Others. **Changes in Self-Judgments of Self-Disclosure After Group Experience.** EJ060405. Journal of Applied Behavioral Science 8, 2, 248, Mar/Apr 72
45. ZANDER, Alvin. **O Estudo de Comportamento de Grupo Durante Quatro Décadas.** In Journal Of Applied Behavioral Science, NTL - Institute For Applied Behavioral Science, 15 (3), 1979. (Traduzido Por Mauro Nogueira De Oliveira) <disponível em <http://www.continents.com/art1.htm>> acesso em 18/11/2005.
46. A Quasi Experiment on the Use of Experiential Methods in the Classroom. EJ035788 Journal of Applied Behavioral Science 7, 1, 43-69, Feb 71;
47. WARREN, Karen e outros. **The Theory of Experiential Education: A Collection of Articles Addressing the Historical, Phylosofical, Psychological and Social Foundations of Experiential Education.** Third Edition. AEE – Association for Experiential Education (The Journal of Experiential Education), 1995.

#### ***Referências consultadas no PDE***

1. ANZIEU, D.. **La dinamica de los grupos pequeños.** Buenos Aires: Kapelusz. 1971.

2. BION, W.R. **Experiências em grupos**. São Paulo: Imago/Edusp. 1975.
3. LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix. 1970.
4. MAILHOT, G.B. **Dinâmica e gênese dos grupos: atualidades da descobertas de Kurt Lewin**. São Paulo: Duas Cidades. 1985.
5. PICHÓN-RIVIÉRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes. 1988.
6. MADO, G. & GUITTER, A. A Dinâmica de Comunicação nos Grupos. RJ., Ed. Zahar, 1982, 2a.ed.
7. ANTUNES, C. Manual de Técnicas de Dinâmica de Grupo de Sensibilização de Ludopedagogia. Petrópolis, Ed. Vozes, 1989.
8. FRITZEN, S.J. **Dinâmica de Grupo e Relações Humanas**. Petrópolis, Ed. Vozes, Vol.1,2,3,4, 1990, 15a. ed.
9. LOWEN, A. & LOWEN L. **Exercícios de Bioenergética**. SP., Agora, 1985.
10. MINICUCCI, A. **Dinâmica de Grupo. Teorias e Sistemas**. SP., Ed. Atlas, 1982.
11. OSÓRIO, LUIS CARLOS e Colaboradores. **Grupoterapia**. P. Alegre., Artes Médicas, 2a. ed., 1985.
12. STEVENS, J.O. **Tornar-se Presente**. São Paulo, 2a. ed., Summus, 1977.

#### ***Referências em Andragogia:***

1. ANDERSON, M. L., & LINDEMAN, K. C. **Education through experience**. New York: Workers Education Bureau. 1927.
2. BROOKFIELD, S. **The contribution of Eduard Lindeman to the development of theory and philosophy in adult education**. *Adult Education*, 34, 185-196. 1984.
3. CARLSON, R. **Malcolm Knowles: Apostle of andragogy**. *Vitae Scholasticae*, 8(1), 217-234. 1989.
4. DAVENPORT, J., & DAVENPORT, J. A. **A chronology and analysis of the andragogy debate**. *Adult Education Quarterly*, 35, 152-159. 1985.
5. HIEMSTRA, R., & SISCO, B. **Individualizing instruction**. San Francisco: Jossey-Bass. 1990.
6. KNOLL, J. H. **Professionalization in adult education in the Federal Republic of Germany Democratic Republic**. In A. N. Charters (Ed.), *Comparing adult education worldwide* (pp. 90-108). San Francisco: Jossey-Bass. 1981.
7. KNOWLES, M. S. **Androgogy, not pedagogy!** *Adult Leadership*, 16, 350-352, 386. 1968.
8. KNOWLES, M. S. **Self-directed learning**. New York: Association Press. 1975.
9. KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education (revised and updated)**. Chicago: Association Press (originally published in 1970). 1980.
10. KNOWLES, M. **The adult learner: A neglected species**. Houston: Gulf Publishing. 1984.
11. KNOWLES, M. S. **Using learning contracts**. San Francisco: Jossey-Bass. 1986.

12. KNOWLES, M., & Associates. **Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education.** San Francisco: Jossey Bass. 1984.
13. SAVICEVIC, D.M. **Adult education systems in European Socialist countries: Similarities and differences.** In A. N. Charters (Ed.), *Comparing adult education worldwide* (pp. 37-89). San Francisco: Jossey-Bass. 1981.
14. STEWART, D. W. **Adult learning in America: Eduard lindeman and his agenda for lifelong learning.** Malabar, FL: Krieger Publishing. 1986a.
15. STEWART, D. H. **Perspectives. Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research**, 9(5), 2. 1986b.
16. TOUGH, A. **Major learning efforts: Recent research and future directions.** *Adult Education*, 28, 250-263. 1978.
17. WELTON, M. R. (Ed.). **In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning.** Albany, NY: State University of New York Press. 1995.

*Referências em parapsicologia, medicina vibracional, estudos sobre energia e outros afins*

1. ANDRADE, Hernani. **Psi Quântico. Uma extensão dos conceitos quânticos e atômicos à idéia do espírito.** SP: Pensamento. 1991
2. \_\_\_\_\_. **Morte, Renascimento, Evolução: uma biologia transcendental.** SP: Pensamento. 1983.
3. BRAGA, Ryon. **Integração Terapêutica. Uma proposta transdisciplinar como base nas pesquisas da medicina e psicologia da consciência.** PR: Universalista. 1995.
4. BRENNAN, Bárbara Ann. **Mãos de Luz: um guia para a cura através do campo de energia humana.** SP: Pensamento. 1997.
5. GERBER, Richard. **Medicina Vibracional: uma medicina para o futuro.** SP: Cultrix. 1995.
6. PAGE, Michael. **CH'I: Energia Vital.** SP: Ed.Pensamento. 1988
7. PIERRAKOS, John. **Core Energetics (Energética da Essência): desenvolvendo a capacidade de amar a curar.** SP: Pensamento. 1993.
8. REICH, Wilhelm. **A Descoberta do Orgônio.** Vol. 1: A Função do Orgasmo. SP: Brasiliensis. 1975. 10ª ed.
9. SILVA, Zuleika. **Dinâmica da Consciencioterapia: uma proposta experimental da dinâmica consciencioterápica nas instituições e nas diversas etapas evolutivas da consciência.** POA: Alcance. 1997.

*Anais de eventos científicos:*

1. 33rd Annual International Conference of the Association for Experiential Education. Anais. November 3–6, 2005 Tucson, Arizona.
2. PADULETO, Leonardo. **Laboratório de Desenvolvimento Grupal.** In Anais da II Jornada de Administração Conscienciológica. Foz do Iguaçu: Ed. IIPC, 2004.

## ANEXOS

### - 1ª síntese -

#### REUNIÃO INTRODUTÓRIA

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>O grupo estava nervoso e criou-se um “clima” ao falar sobre a formação de cada integrante (na apresentação do grupo).</li> </ul>	<p>Ficou evidente a baixa auto-estima (vergonha; sensação de inferioridade) de alguns profissionais presentes, em se tratando de suas carências em formação acadêmica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>No fechamento da dinâmica foi informado que a escola passou o ano passado (2003) por problemas traumáticos.</li> </ul>	<p>O trauma coletivo gerado pela situação de crise na escola no ano de 2003, possibilitou a abertura ao processo de mudança, a uma nova conjuntura do grupo e da escola e ao trabalho de desenvolvimento de equipe.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnóstico conjunto similar em sentido, onde apontaram em síntese que os maiores desafios para a escola eram: (1) relações humanas na escola (encontros, equipe, união do grupo, conhecer-nos para fortalecer-nos); (2) conhecimento (formação continuada); (3) participação dos pais.</li> </ul>	<p>O diagnóstico conjunto possibilitou nortear o trabalho grupal e escolar como um todo, sendo que, tendo como prioridade levantada pelo grupo as relações interpessoais na escola, o trabalho de formação de equipe partiu diretamente da necessidade coletiva diagnosticada em conjunto.</p>

### - 2ª síntese -

#### 1º LABORATÓRIO: ESTRUTURA ESPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>“Descobri que Estela é artista, já fez exposições; tem um sítio, disse a ela que gostaria que todos fossem lá” (Suzana)</li> <li>“Maria, é irmã da Neide, 4 filhos, 34 anos. Seu sonho é voltar a estudar, quer estar dentro de sala de aula, contente porque está na escola” (Lu)</li> <li>“Neide, conheci este ano. 43 anos, tem 2 filhos. Na sua casa vive bastante gente; é uma pessoa central, segura uma “barra”. “ (Estela)</li> <li>“Cirley tem 29 anos, casada há 3 anos, mora nos Ingleses, formada em Enfermagem, Magistério. Cursa Pedagogia à Distância; trabalha na prefeitura com apoio à direção; quer fazer psicopedagogia” (Tathy)</li> <li>“Participa de grupo de igreja católica, gosta de comer e dormir, gosta de festa, formada em Pedagogia, faz pós em Psicopedagogia” (Cirley)</li> <li>“Sandra, casada, 2 filhos, está na escola há 15 anos, assumiu a turma do jardim. Bem vinda, professora competente; aqui com coração, porque</li> </ul>	<p>As falas como um todo, evidenciam o grupo se conhecendo, como um evento novo para sua história de vida. Dentro de um contexto de desenvolvimento interpessoal, o fato do grupo se movimentar para conhecer-se, apresentando-se reciprocamente, num diálogo maduro interpessoal, íntimo, aproximou as pessoas em sua autenticidade, mais livre dos papéis/funções. Conhecer o profissional com que trabalha representou uma expansão da percepção interpessoal do grupo, onde foi possível olhar o mesmo num contexto mais global, que transcende sua função na escola e os papéis assumidos na mesma. Apesar do clima de franqueza e de expansão pessoal, um ponto me chama atenção, que foi o contato interpessoal com a direção da escola, onde não se conseguiu abordar assuntos pessoais na troca, ocorrendo um bate-papo informal e superficial sem maior exposição íntima e confiança. Aqui, a desconsideração e a separação</p>

<p>a escola está precisando. Faz pão e bolo muito bem” (Inara)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Voltou por causa da Inara. Pessoa querida, casada, com 2 filhos, gaúcha; difícil falar da chefe” (Neide neste momento diz: “esquece a chefe, fala como amiga!”)</li> <li>• “Tatiana sente angustias em relação à família, as 2 sentem o mesmo. Estão convivendo juntas. Madura, equilibrada, dificuldade de expressar algumas coisas e deixa acumular” (Mariana)</li> <li>• “Bom para conhecer mais as pessoas” (Mariana)</li> <li>• “Gostaria de saber mais da Cirley” (Tathy)</li> <li>• “Fica com gosto de saber mais” (Estela)</li> <li>• “Às vezes o grupo é grande e às vezes perde a oportunidade. Aproxima nível pessoal” (Mariana)</li> <li>• “Não colocamos coisas pessoais, porque falamos de outras coisas... batemos um papo, falamos pouco de nós mesmas, falamos pouco do pessoal” (Inara)</li> <li>• “As pessoas vão para falar do cotidiano” (Francisco)</li> </ul>	<p>da pessoa do cargo assumido na escola não ocorreu. A frase colocada pela auxiliar de serviços gerais “esquece a chefe, fala como amiga!” expressa muito bem isso. Ocorre aqui um fenômeno muito positivo nos relacionamentos que é o processo de identificação interpessoal. Tatiana e Mariana se identificam uma com a outra ao falarem de suas profundidades, o que possibilita abertura para uma relação mais madura entre as profissionais, além de seus papéis assumidos como professoras. A experiência possibilitou um desejo das pessoas de conhecerem mais umas às outras e às dificuldades cotidianas de uma aproximação num nível pessoal e interpessoal. Saber dos gostos e preferências do outro assim como de suas dificuldades íntimas num clima de confiança recíproca abriu caminhos ao grupo para sua aproximação e autoconhecimento. Aqui evidencia também a dificuldade que existiu no falar de si, num clima de abertura e franqueza.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Penso que todo encontro é válido. Aprendi o “sorriso amarelo”. Melhor resolver no momento e não ser falso” (Sandra)</li> <li>• “Tudo aqui depende da disposição pessoal, se todos quiserem haverá benefício no grupo, tanto pessoal como grupal” (Simone)</li> <li>• “Só por estarmos aqui já começou o benefício” (Tathy e Maria)</li> <li>• “O cotidiano já traz benefícios, aqui é um espaço próprio para isso” (Mariana)</li> <li>• “A gente não está atento no dia a dia, os facilitadores ajudam” (Estela)</li> </ul>	<p>Uma vontade de prosseguir no processo de mudança, uma percepção inicial dos benefícios da intimidade progressiva das relações num clima seguro e amparado pelos facilitadores; a necessidade da franqueza nos relacionamentos e o início da significação do laboratório como um espaço apropriado para esse tipo de clima e experiências. O papel dos facilitadores é expresso e um elo de confiança é iniciado.</p>
<p>Porque estamos aqui?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aprender, buscar o novo, interagir. Espaço da gente, não só para assuntos da escola” (Cleu)</li> <li>• “Refletir o cotidiano” (Mariana)</li> <li>• “Cada um tem seu benefício, mas o principal é a equipe. Necessidade de organizar a equipe” (Estela) – (neste momento Francisco se manifesta defendendo-se)</li> <li>• “Já há alguma coisa. O objetivo é melhorar” (Francisco)</li> </ul>	<p>Estela expressa sua percepção de que a equipe está desorganizada, ao dizer de sua necessidade de organizar a equipe, numa visão de todo da escola. O laboratório, ou os encontros, começam a ter um sentido além do tratamento dos assuntos da escola. O sentido de estarem ali vai além da escola e atravessa as pessoas como um todo. O grupo começa a apropriar-se do laboratório como um espaço deles.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Vejo que há subgrupos dentro do grupo, que interagem melhor, pois há mais afinidades” (Mariana)</li> </ul>	<p>Esta frase apresentará sentido quando analisada em conjunto com outras falas e percepções, pois aqui fica a dúvida da natureza dos subgrupos. Mas, de maneira geral, os afins se atraem por laços de afinidade e é natural a formação de subgrupos quando não existe um direcionamento coletivo por parte de uma liderança de um grupo pequeno de 18 pessoas. A existência destes subgrupos num grupo pequeno de 18 pessoas pode evidenciar enclausuramento e fechamento às novas idéias levadas por outros (menos afins).</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “As pessoas se conhecem pouco, com o decorrer dos encontros, poderá aparecer mais problemas de relacionamento” (Estela)</li> </ul>	<p>Um grupo de 18 pessoas que trabalham juntas, e pouco se conhecem, não possui abertura suficiente nem a confiança necessária para atuarem em equipe. A percepção de que problemas de relacionamento poderão aparecer reflete a falta de autoconhecimento grupal e a rarefeita experiência interpessoal do grupo. A colega de certa forma prevê que as pessoas poderão enfrentar processos de resoluções de conflitos devido à falta de conhecimento interpessoal presente no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não há problemas porque podem estar inconscientes. Mexendo pode surgir” (Inara)</li> </ul>	<p>A direção não vê problemas. Afirma poderem estar inconscientes e que, ao ser o grupo trabalhado em profundidade, poderá vir à tona para serem vistos pelo grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Há dificuldades pessoais em me abrir perante os outros, mas penso que haverá força de vontade” (Mariana)</li> <li>• “Falar em grupo é mais difícil” (Ivone)</li> <li>• “Também sinto dificuldade em me abrir perante os outros. O que mais me é difícil é, por exemplo, a reunião de pais, pois a prática...” (Tatiana)</li> <li>• “A tendência é fugirmos daquilo que temos dificuldades” (Estela)</li> <li>• “As situações que são pessoais, às vezes vão surgir no grupo” (Mariana)</li> <li>• “A construção do vínculo, confiar, depende do grupo” (Francisco)</li> <li>• “Cada pessoa se expressa e a leitura de cada um é a sua, pode ocorrer mal entendimento e incompreensão.” (Simone)</li> <li>• “Há filtros para se escutar, só se escuta o que quer” (Tathy)</li> </ul>	<p>O ponto comum aqui é a <b>dificuldade generalizada do grupo em falar de si mesmo, de suas dificuldades pessoais, de abrir-se ao outro</b>. A professora admite sua dificuldade nas reuniões com os pais como uma de suas maiores dificuldades na escola e mesmo em sua vida. A fuga e o enfrentamento das questões pessoais são previstas pelo grupo, assim como a apreensão de uma construção de vínculo e a preocupação com a ocorrência de mal entendidos e incompreensões. O ponto aqui também evidenciado é que somente agora foi dado início a uma construção de vínculo tendo em vista o desenvolvimento do grupo, não presente no contexto da história de vida na escola, sendo uma experiência totalmente nova para o grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nosso maior problema é de relacionamento, expor e ouvir, imaturidades...” (Inara)</li> </ul>	<p>A diretora expressa sua percepção acerca do maior problema enfrentado pela escola, o problema de relacionamento, na imaturidade de expor e ouvir o outro.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A proposta é falar tudo aqui” (Estela)</li> <li>• “O objetivo do curso é lá fora colocar tudo em prática” (Mariana)</li> <li>• “O objetivo do curso é abrir a cabeça de todos” (Cirley)</li> <li>• “Todos tem pré-disposição à mudança, eu gosto de mudar. Penso que quero mudar e qual é o meu papel para a minha mudança?” (Mariana)</li> </ul>	<p>Mudança é o ponto central percebido pelo grupo como o centro da proposta do projeto (curso). O que mudar é o ponto de diferenciação no relato dos participantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Primeira fase foi emoção pura, nós duas choramos” (Tatiana e Estela)</li> <li>• “Achei difícil olhar nos olhos. Imaginei o cotidiano.” (Mariana)</li> <li>• “Senti a Neide tímida, não deixava olha-la, ela não deixa a relação acontecer” (Simone)</li> <li>• “Foi muito difícil se concentrar, me coloquei no lugar dos alunos” (Lu)</li> </ul>	<p>O grupo começa a ter contato com seus sentimentos e experiências que possibilitam fazer conexões com suas experiências cotidianas, incluindo a experiência de colocar-se no lugar dos alunos. A autoconscientização de resistências e a experiência de perceber e colocar-se no lugar do outro, de encarar as pessoas e olhar nos olhos uns</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É muito difícil se colocar no lugar do outro” (Tathy)</li> <li>• “Tenho dificuldade de encarar as pessoas” (Cirley)</li> </ul>	dos outros, sentimentos fortes que provocaram lágrimas, possibilitaram um aprofundamento no relacionamento e conhecimento interpessoal, da formação de vínculos mais verdadeiros e sinceros entre as pessoas.
--	---

### 1º LABORATÓRIO: ESTRUTURA ESPECÍFICA DA AVALIAÇÃO

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<p><b>Pergunta: o que, em geral, este trabalho lhe proporcionou e está proporcionando em termos de aprendizado?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lú: “Liberou minhas emoções”</li> <li>✓ Tathy: “Em geral, resolver alguns desafios relacionais e de conhecimento do outro.”</li> <li>✓ Suzana: “Me conhecer melhor e conhecer os colegas da equipe”</li> <li>✓ Ivone: “Foi muito proveitoso, e quero aprender mais e me expor”</li> <li>✓ Tatiana: “Me proporcionou observar e ter vivência melhor dentro de sala e com o grupo num todo”</li> <li>✓ Estela: “Um novo passo em minha vida pessoal e profissional”</li> <li>✓ Cirley: “Um aprendizado muito bom e um dia gostoso”</li> <li>✓ Mariana: “A princípio este trabalho está fazendo com que eu me conheça e conheça meus colegas melhor”.</li> <li>✓ Inara: “Um melhor trabalho em equipe”</li> <li>✓ Michele: “A conhecer todos e a mim mesma”</li> <li>✓ Simone: “A convivência em grupo, o autoconhecimento, a me expor diante do grupo”</li> <li>✓ Maria: “Muita coisa como por exemplo: conhecer melhor os colegas de trabalho”</li> <li>✓ Neide: “Eu sou muito tímida, mas com esse trabalho melhorei muito”</li> <li>✓ Sandra: “Valorizou os sentimentos e opiniões diferentes”</li> </ul>	<p>Como síntese de aprendizagem até o momento, o trabalho está proporcionando ao grupo: liberação de emoções, resolução de desafios relacionais, conhecimento do outro (colegas da equipe), autoconhecimento, auto-exposição e necessidade de expor-se mais para o outro (colegas e grupo em geral), melhor vivência com o grupo e em sala de aula, uma mudança de vida pessoal e profissional, melhor trabalho em equipe, convivência em grupo e valorização de sentimentos e opiniões diferentes.</p>
<p><b>Pergunta: quem é você, agora, para você mesmo? (auto-imagem)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lu: “Gosto muito de ajudar as pessoas”</li> <li>✓ Tathy: “Com certeza uma pessoa que cresceu sim, e bastante, e que consegue resolver sozinha os problemas e prestar atenção em tudo. Adquiri mais responsabilidade”</li> <li>✓ Suzana: “Estou tentando descobrir quem eu sou e o que quero na minha vida como um todo”</li> <li>✓ Ivone: Não cita.</li> <li>✓ Tatiana: “Sou uma pessoa preocupada, ansiosa em querer sempre o melhor. Uma pessoa que precisa trabalhar o interior”.</li> <li>✓ Estela: “Acredito ser uma pessoa atuante</li> </ul>	<p>Em síntese a auto-imagem de cada pessoa do grupo tem de si, em escala ampliada, parece indicar uma auto-imagem grupal que expressa em idéias como: ajuda ao outro; responsabilidade; busca de autoconhecimento e de sentido de vida; preocupação, ansiedade; necessidade de trabalhar o interior; colaboração; auto-segurança e amizade; tomada de iniciativas; busca de conhecimento e respostas; sinceridade e transparência; dedicação; bem do grupo; carência afetiva; batalha; alegria e positividade; auto-importância.</p> <p>A experiência de pensar a respeito do “quem sou eu?” evidencia a aprendizagem do autoconhecimento em prática por parte do grupo.</p>



<p>que pode colaborar com o grupo. Foi surpreendente, pois percebi que sou uma pessoa aceita pelo grupo!”</p> <p>✓ Cirley: “Uma pessoa responsável e segura no que faço, uma pessoa amiga”</p> <p>✓ Mariana: “Uma pessoa capaz de tomar iniciativas, descontraída e amiga”</p> <p>✓ Inara: “Uma pessoa em busca de autoconhecimento, conhecimento e respostas. Percebo que as pessoas me vêem como uma pessoa sincera e transparente”</p> <p>✓ Michele: “Uma pessoa dedicada que procura fazer o melhor para o bem de todos e de mim mesma, e com vontade de aprender”</p> <p>✓ Simone: “Uma me pessoa que sente estar sempre precisando de aceitação, de carinho, apoio; não me vejo passando isso (amor) para os outros nos momentos”</p> <p>✓ Maria: “Sou uma pessoa batalhadora capaz de gesto que eu mesmo desconheço e sou feliz”</p> <p>✓ Neide: “Acredito no meu eu de hoje”</p> <p>✓ Sandra: “Uma pessoa alegre, gosto de ser positiva e acho que fortaleceu meus sentimentos mais ainda. Percebo que sou importante e muito querida pelo grupo”.</p>	
<p><b>Pergunta: O que este trabalho poderá contribuir ou está contribuindo para seu melhor desempenho na escola e nas relações humanas (dia a dia)?</b></p> <p>✓ Lu: “Um melhor convívio com meus colegas de trabalho”</p> <p>✓ Tathy: “Perceber e olhar o outro como membro... muito importante, é energia indispensável.”</p> <p>✓ Suzana: “Estará contribuindo para que eu melhore na condição de líder que eu ocupo.”</p> <p>✓ Ivone: “Tem coisas que faço e depois penso no que fiz, tanto no lado pessoal”</p> <p>✓ Tatiana: “Observar melhor a minha pessoa e o grupo com que trabalho.”</p> <p>✓ Estela: “Acredito que já neste primeiro trabalho, o grupo vai estar mais atento”</p> <p>✓ Cirley: “Vai contribuir muito no meu dia a dia, na maneira de eu agir e pensar”</p> <p>✓ Mariana: “Conhecendo melhor meus colegas e a mim mesma, poderei me relacionar melhor e neste momento precisamos reforçar na “equipe de trabalho”.</p> <p>✓ Inara: “Poderá contribuir como um todo para melhor entender e “aparar” arestas do grupo de uma maneira geral”</p> <p>✓ Michele: “Melhora na relação de todas tanto para o crescimento individual quanto para o grupo todo”</p> <p>✓ Simone: “Em todos os momentos do meu trabalho, vejo e sinto essa necessidade de ser melhor como pessoa, profissional e grupo”</p>	<p>Em síntese este trabalho até momento está contribuindo para: um melhor convívio com os colegas de trabalho; perceber e olhar o outro como membro de uma mesma equipe; auto-superação; auto-reflexão e auto-avaliação quanto ao impacto pessoal nas relações; auto-observação e observação do grupo de trabalho; desenvolvimento da atenção; mudança na forma de pensar a agir; autoconhecimento e conhecimento dos colegas de trabalho; “aparar” arestas do grupo visando a melhoria do todo; melhoras no relacionamento; união do pessoal, união do grupo; soltura pessoal (perda de timidez por parte dos participantes nos relacionamentos em trabalho); reflexão sobre o papel do pessoal no grupo.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Maria: “A união do pessoal, está mais amigo, mais unido”</li> <li>✓ Neide: “Este trabalho está me deixando, ao contrário, mais solta”</li> <li>✓ Sandra: “É sempre momento de refletir se estamos colaborando para o crescimento pessoal e profissional”</li> </ul>	
<p><b>Pergunta: quanto à metodologia do Laboratório e do PDE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tathy: 7. “Envolveu o grupo, o tempo passou e ninguém percebeu e foi sadio, cresceu o grupo”</li> <li>✓ Suzana: 7. “Faz com que tentamos ver nós mesmos e os outros”</li> <li>✓ Tatiana: branco.</li> <li>✓ Estela: 7. “Excelente”</li> <li>✓ Cirley: 7. “É gostoso, nos dá uma tranquilidade”</li> <li>✓ Mariana: 7. “Fez com que refletíssemos muito e não foi cansativo”</li> <li>✓ Inara: 7. “Gostei de tudo, no todo”</li> <li>✓ Michele: 7. “É um assunto muito importante”</li> <li>✓ Simone: 7. “Bem dinâmico e produtivo”</li> <li>✓ Sandra: 5. “Alguns assuntos foi um pouco? Gostei mais de manhã”</li> </ul>	<p>A metodologia foi vivenciada pelo grupo como um método envolvente, prazeroso, tranquilo, saudável e que possibilita crescimento, facilitando a percepção tanto de si como do outro, acarretando também reflexões, com produtividade geral.</p>
<p><b>Pergunta: como se avalia, antes de depois deste Laboratório? (notas de 0 a 7)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lu: 4 depois 7. “me sinto bem mais leve”.</li> <li>✓ Tathy: 5 e depois 4. “Porque percebi questões que tenho que evoluir”.</li> <li>✓ Suzana: 2 depois 5. “porque eu estava com dificuldade de me relacionar com o grupo”</li> <li>✓ Ivone: 3 depois 6. Não explica.</li> <li>✓ Tatiana: 4 depois 5. “Acho que preciso ouvir mais e expor melhor meus pensamentos”.</li> <li>✓ Estela: 3 depois 6. “Houve uma abertura importante, mas ainda não completa”.</li> <li>✓ Cirley: 3 depois 5. “Agora estou mais segura das minhas respostas”</li> <li>✓ Mariana: 3 e depois 5. “Mesmo antes do laboratório eu já tinha conhecimento do assunto, agora eu tenho mais, porém ainda tenho o que aprender.”</li> <li>✓ Inara: 4 depois 7. “Consegui relaxar e soltar minhas emoções”</li> <li>✓ Michele: 4 depois 7. “Com ele consegui me interagir com o grupo e conhecer a mim mesma”</li> <li>✓ Simone: 4 depois 7. “Quando cheguei estava um pouco cansada mas saí bem mais leve”</li> <li>✓ Maria: 2 depois 5. “Antes eu era mais retrancada para mim mesma e agora eu consigo expor os meus sentimentos”</li> <li>✓ Neide: branco.</li> <li>✓ Sandra: 6 depois 7. “A cada momento de convivência foca uma expectativa”</li> </ul>	<p>Em relação às mudanças provocadas pelas experiências intensivas de grupo e pelo contexto geral deste laboratório todos os participantes, sem exceção, informaram que passaram por algum processo de mudança, ou em outras palavras, que saíram melhores do que chegaram. As mudanças relatadas envolvem sentimentos de leveza e autopercepção de questões que são necessárias para se superarem; autossuperação no relacionamento em grupo e percepção da necessidade de ouvir mais e exposição mais efetiva de idéias, pensamentos; ocorre uma abertura no grupo e elevação de segurança íntima de alguns participantes; relaxamento e soltura de emoções; autossuperação na interação com o grupo e maior autoconhecimento; transmutação da energia (vitalidade) através das experiências; autossuperação na exposição de sentimentos; autossuperação pelo enfrentamento das situações de experiência. Em síntese, este laboratório apresentou-se como um campo de aprendizagem propícia para a autossuperação em experiências intensivas de grupo, nos relacionamentos criados no aqui e agora da experiência.</p>

**- 3ª síntese -**

**1ª ENTREVISTA GERAL**

**Ivone**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tive uma escola em POA... 2 anos, atuava no departamento financeiro da escola... prefiro estar no administrativo [resp. pela cantina e prima da diretora]”.</li> <li>• “Não gosto de ficar na Cantina, sei que não tem espaço no administrativo. Me sinto sozinha, isolada na cantina”.</li> </ul>	Ivone é responsável pela cantina, já foi dona de escola e é prima da diretora. Está insatisfeita com sua função. Expressa ter perfil administrativo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tem gente que pensa mais no financeiro que no vestir à camisa”.</li> </ul>	O financeiro é um aspecto relevante que prejudica o trabalho de equipe, o “vestir a camisa”.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Existe bastante ti-ti-ti... problemas de relacionamento, falação”.</li> </ul>	Fofocas, “grupinhos de corredor”, falação... este tipo de postura grupal evidencia uma inabilidade do grupo de gerenciar de forma madura seus conflitos. O clima ti-ti-ti mostra a imaturidade do grupo e a existência de sub-grupos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É complicado trabalhar com parente. Estamos nos experimentando trabalhar juntas”</li> </ul>	Em outras palavras, é complicado trabalhar com família, existe muita intimidade, muitos “panos quentes” são necessários para preservar a relação familiar.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sou meio braba, de personalidade forte, é difícil eu pedir desculpa”.</li> </ul>	Esta fala mostra o projeto como uma oportunidade das pessoas se exporem de forma autêntica, sem receios de represálias. Isso abre o clima de liberdade da escola e do grupo.

**SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE IVONE**

Ivone está insatisfeita com sua função de responsável pela Cantina. Como é prima da diretora, acaba colocando “panos quentes”, não manifestando sua insatisfação de forma direta. Da mesma forma, tem consciência de que prefere estar no administrativo, mas que no momento não existe oportunidade.

O financeiro é colocado como um aspecto relevante que prejudica o trabalho de equipe, o “vestir a camisa”. Fofocas, “grupinhos de corredor”, falação... este tipo de postura grupal evidencia uma inabilidade do grupo de gerenciar de forma madura seus conflitos. O clima ti-ti-ti mostra a imaturidade do grupo e a existência de sub-grupos. Pela sua fala, implicitamente, parece que os “ti-ti-ti” se referem ao financeiro, especificamente, salário e a situação financeira da escola. E isso a desagrada. Como é prima da diretora acaba por ter de ouvir coisas desagradáveis manifestas nas fofocas de corredor.

A sua fala mostra o projeto como uma oportunidade das pessoas se exporem de forma autêntica, sem receios de represálias. Isso abre o clima de liberdade da escola e do grupo.

**Maria**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “As pessoas ficam presas em suas funções”.</li> </ul>	A auxiliar de limpeza evidencia a falta de ajuda dos colegas com a limpeza de seus ambientes de trabalho.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu atendo telefone, abro o colégio, faço coisas além de minha função, auxilio os professores, sou um suporte para Suzana”.</li> </ul>	<p>Quando fala isso expressa orgulho em fazer coisas que não fazem parte da limpeza. Gosta de ser multifuncional. Está satisfeita com sua função.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Paola gosta muito de criticar os outros, fala por trás, não gosto disso. Paola não confia em ninguém – “porque a gente vai pro curso se aqui só tem cobra?” Não consegue entender como fica aqui se não se dá bem, porque está aqui?”</li> </ul>	<p>Traz o nome de Paola, resp. pelo Berçário e os impactos desta pessoa no grupo e em si mesma. Cita um dos comentários de corredor que Paola faz em relação ao projeto e aos encontros intensivos. Paola coloca-se isolada do grupo fazendo parte de certo “subgrupo da fofoca de corredor”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estou curiosa porque não fui à última reunião”</li> <li>• Após os laboratórios as pessoas estão se unindo mais, mais empatia”.</li> </ul>	<p>O último encontro e as fofocas positivas do mesmo em corredor criaram nela curiosidade para ir ao próximo encontro. Ela observou também que as pessoas ficaram mais abertas, unindo-se mais, com mais empatia. Isso demonstra o efeito positivo da experiência intensiva no grupo e no cotidiano da escola.</p>

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE MARIA**

Este depoimento evidencia o nome de Paola como uma pessoa que tenta boicotar os encontros através de “fofocas de corredor”. Paola vê as pessoas da escola como “cobras venenosas” e porque iria ao curso se aqui só tem cobra? Isso choca Maria que questiona porque a professora está na escola se não gosta de ninguém e se desconfia de todos. Aparece a provável existência de um subgrupo “boicotador” do projeto.

O último encontro, as fofocas positivas do mesmo em corredor e principalmente a mudança prática de postura relacional do grupo criaram nela curiosidade para ir ao próximo encontro. Ela observou também que as pessoas ficaram mais abertas, unindo-se mais, com mais empatia. Isso demonstra o efeito positivo da experiência intensiva no grupo e no cotidiano da escola.

#### **Inara**

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>COMPREENSÃO EDUCACIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Em Porto Alegre já era sócia de uma escola infantil, fiquei 2 anos e trabalhava no Estado como professora. No Estado não podia trabalhar e fazer do jeito que acreditava... aqui em Florianópolis não consegui ficar no Estado [IEE] e na escola. Fiz parcerias entre a escola e outras.”</li> <li>• “Abri, em 1988, a educação infantil; 1989 até o pré; os pais pediam de 1ª a 4ª; 1993-94, entramos com processo de ampliação junto à Secretaria de Educação; 1994 começa 1ª a 4ª... até 1988. Os pais pediram de 5ª a 8ª.”</li> <li>• “No final de 2003 extingue-se de 5ª a 8ª. Acontece uma reunião com os professores para se fazer uma cooperativa. O terreno era dos padres... e começou um espaço para negociação, cooperativa. De outubro para frente, ou se compra ou se entrega o terreno para os padres. Tentamos fazer uma fusão com outras escolas, para conseguir se manter financeiramente”</li> <li>• “A Lílían da “escola X” procurou a escola para fazer fusão.... 3 a 4 reuniões...junto com Anglo-Vestibular. Fizemos consulta de viabilidade junto a SUSP, por causa do espaço físico. Trabalhávamos com inclusão e as outras escolas não.”</li> </ul>	<p>A diretora sintetiza sua história de vida com a história de vida da escola, colocando em relevo um valor que lhe é primordial: a autonomia na escola e desburocratização na realização de projetos. Teve suas raízes na escola pública e optou por abrir uma escola privada para satisfazer seus anseios pedagógicos mais libertários. A escola passou por período crítico e agudo, com alteração de quadro profissional, demissão de funcionários, litígio judicial, crise financeira, proposta de alteração da personalidade jurídica, furtos na escola e modificação da estrutura organizacional e de pessoal da escola. Processos obscuros são relatados pela diretora nomeado como “força abstrata” que permeava a escola, a queda da placa indicativa e uma certa conspiração entre vizinhos, padres e mesmo a direção da escola. Os profissionais alimentavam um clima de desconfiança. Em síntese, um clima entrópico de crise organizacional global operava na escola nos períodos de 2003 e 2004.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Em dezembro de 2003, decidiram sobre o ano 2002. Achavam que nem a 1ª a 4ª teria mais... os pais decidiram juntos pela manutenção da escola”</li> <li>• “Antes de julho de 2003, uma força abstrata, uma energia não positiva na escola. O grupo achava que tinha esquema e jogo da diretoria, mas era a realidade. Em final de dezembro de 2003, no meio de uma decisão importante caiu a placa da escola [uma placa grande].”</li> <li>• “Os vizinhos [na verdade determinado vizinho] foram contra a ampliação da escola. Utilizaram de recursos antiéticos para barrar a escola. É provável que tenham manipulado os padres para rescindirem o contrato com a escola”</li> <li>• “Em fevereiro de 2004, houve a demissão de funcionários da escola... 16 funcionários.... 5 entraram na justiça”.</li> <li>• “Beatriz ficava no acordo, mediação, contador, jurídico da escola”.</li> <li>• “Houve furto por parte dos funcionários”.</li> <li>• “Este ano [2004] foi um ano completamente novo depois de anos. Saiu gente do grupo que estava viciado, que só reclamava e não fazia nada para mudar.”</li> <li>• “De fevereiro a julho... ações judiciais, apareceram os fiscais da DRT na escola...”</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Em 16/08/2004 houve reunião do pedagógico, foi aberta a questão dos laboratórios... as funções de cada um na escola. Foram definidas as funções da escola. Ficou definido que eu faria a coordenação pedagógica.”</li> </ul>	<p>Esta reunião foi realizada após o 1º Encontro intensivo de grupo, que ocorreu no dia 14/08. A discussão e definição democrática das funções da escola e dos profissionais expressam o impacto positivo do encontro, especialmente na direção. Com isso houve motivação para dar início à reciclagem íntima e escolar. A diretora assume a coordenação pedagógica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Percebo uma harmonia entre elas [professoras], mas no início com a Estela... ela está meio perdida... um grupo é entrosado”</li> </ul>	<p>“Um grupo é entrosado”. Esta frase define a existência de mais de um grupo na escola ou de subgrupos. Um deles é mais entrosado. Estela a nova professora parece apresentar dificuldades de entrosamento.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aqui tem autonomia para trabalhar”.</li> <li>• “O que mais me agrada é a rapidez do andamento dos projetos sem burocracia... autonomia”.</li> </ul>	<p>Em outras palavras, liberdade para fazer acontecer. Verbaliza a fluidez dos projetos em sua escola, com autonomia, livre da burocracia. Isso é o que mais lhe agrada na escola, a dinâmica fluida de como se operacionalizam os projetos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nosso maior problema é a falta de encontros pedagógicos”.</li> </ul>	<p>A falta de encontros pedagógicos coloca em risco a própria razão de ser/existir da escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Percebo que o grupo tem pena mim, que sou a “mãezona” do grupo”.</li> </ul>	<p>A forma como a diretora percebe que o grupo a vê, é com pena e um papel de “mãezona” do grupo. Em outras palavras, os “filhos” ou a “família” tem pena da própria “mãe”. Aqui parece instalar-se um jogo sistêmico na dinâmica do grupo, similar à uma “família”.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O grupo tem resistência a encontros... não gostaram dos questionários”.</li> </ul>	<p>A resistência a encontros é enfatizada como um traço comum do grupo ou mesmo pode ser uma mensagem indireta do tipo: o grupo tem resistência aos encontros de laboratório. Em seguida afirma que o pessoal não gostou dos questionários pós-laboratório. O questionário focalizou o processo de auto-avaliação da experiência. O não gostar dos questionários pode representar uma série de processos, tais como: o questionário realmente não merece continuidade pois é improdutivo; as pessoas tem dificuldade de parar, pensar, sentir e analisar a si próprias visando significar suas experiências; preguiça mental; problemas com atenção continuada (o questionário exigia muita atenção); dentre outros fatores. Estes fatores citados podem estar interconectados, tornando o simples instrumento questionário algo bastante complexo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O grupo pede uma imposição quando precisa decidir”.</li> </ul>	<p>Em outras palavras, o grupo não consegue chegar num consenso quando necessita decidir.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que mais me desagrada é não poder estar focada na parte pedagógica por causa dos serviços externos. Não gosto do financeiro... O João [seu filho] está ajudando”.</li> </ul>	<p>Como diretora necessita atuar em um nível organizacional administrativo e não totalmente focada na parte pedagógica, papel de uma coordenação pedagógica. Parece confundir os papéis e não ter clareza de sua função na organização. Não gosta dos serviços externos e de lidar com o financeiro, onde trouxe seu filho para atuar na escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Suzana pensa que estou sobrecarregada de problemas pesados e decide coisas que não são de sua função por pena de mim”.</li> </ul>	<p>A assistente de direção tem pena da diretora e por isso decide coisas que não são de sua função para poupar a direção. O sentimento de pena permeia a relação interpessoal.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Procuró passar uma coisa light para o grupo quando o negócio está despencando. Quando estou relaxada o povo acha que estou diferente”.</li> </ul>	<p>Alimentar um clima de leveza quando os processos estão críticos é a estratégia da direção. Em síntese: não abrir o jogo e mascarar uma situação crítica com um clima “light”. Ao mesmo tempo, o grupo, ao estranhar seu comportamento quando está relaxada, admite que o mesmo percebe quando as coisas estão tensas e que sua estratégia de criar clima light parece não funcionar. Ela se vê: eu e o grupo. Parecendo uma separação clara.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não tenho religião... mais é o espiritismo kardecista”.</li> </ul>	<p>O espiritismo kardecista é baseado nos ensinamentos do pedagogo suíço Allan Kardec, criador do espiritismo. Esta religião é baseada no cristianismo, no catolicismo e no culto do evangelho. Sustenta-se num sistema transcendental que considera a existência de forças abstratas (o mundo dos espíritos) que operam conjuntamente com o mundo físico. O cristianismo por sua vez é baseado em crenças fortes envolvendo sofrimento, culpa e arrependimento.</p>

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE INARA**

Devo admitir que neste momento, após percorrer todo este depoimento, sinto-me em um processo de confusão de idéias, e com isso consegui lembrar exatamente do clima da entrevista no seu momento

experiential. A falta de clareza predominava nas falas da diretora. Era um bombardeio de palavras associadas livremente. Eu não conseguia entender claramente o que queria dizer. Necessitava grande parte de tempo para concentrar-me para não perder o fio de seu raciocínio que pressuponho nem ela mesma saber para onde estava indo suas palavras. De tempo em tempo perguntava a ela o que realmente estava querendo dizer com determinado assunto e se ela mesma achava que as pessoas entendiam o que queria dizer. Era difícil interromper seu discurso e ao mesmo tempo entender sua fala para tecer comentários. Uma falta de clareza mental, no plano das idéias era nítido em sua forma de expressar, bastante carregada de emoções e posicionamentos fortes no nível do idealismo. Parecia haver um distúrbio no processo de organização e transmutação de suas idéias em palavras claras para posterior comunicação ao outro. Uma coisa ficou muito clara para mim: a tendência predominante da diretora idealizar a realidade da escola evitando vê-la em seu realismo. Pessoa de temperamento bastante difícil, bastante fechada em seu mundo, com presença magnética marcante e de aparência impecável e sedutora, apresentou-se como um grande desafio para mim neste trabalho. Uma empatia agradável interpessoal ocorria entre eu e a mesma e ao mesmo tempo uma distância magnética que nos separava rigidamente um do outro, dificultando bastante os andamentos do trabalho.

A fala da diretora enfatiza um clima entrópico de crise organizacional global que operava na escola nos períodos de 2003 e 2004. Em agosto de 2004 foi o momento em que iniciamos o projeto de desenvolvimento de equipe, um momento muito propício de mudança coletiva. Com isso houve motivação para dar início à reciclagem íntima e escolar. A diretora assume a coordenação pedagógica perante todos.

A diretora se vê com a “mãezona” do grupo e, ao mesmo tempo, vê, implicitamente, a escola como uma “família” e os funcionários como seus “filhos”. A diretora possui dificuldades em encarar as tarefas específicas de sua função como diretora, atribuições administrativas diversas e ainda demonstrando não gostar de lidar com dinheiro, lado financeiro da escola (salários, folha de pagamentos, etc.), sente a falta de estar no pedagógico, acaba encarando suas tarefas diretivas como tarefas pesadas e não prazerosas. Isso faz com que seus “filhos” (grupo) tenham pena de sua “mãe” (direção), e com isso, procuram preservá-la da carga cotidiana da organização escolar. O grupo a percebe como “coitadinha”, como “vítima” dos pesados problemas que não causou e que tem que resolver. A opção religiosa reforça o relacionamento de mãe-filho e de sofrimento-pena. A assistente de direção, para poupar a diretora, assume funções diretivas, que não lhe pertence. Instalado esse movimento relacional, a escola carece de reuniões pedagógicas e isso gera repercussões sistêmicas na organização, e isso coloca em questão a própria razão de existir e de ser da escola. Assim, em reunião pós-laboratório, a direção assume também a coordenação pedagógica visando preencher a lacuna da escola (que estava sem coordenação) e sua necessidade pessoal de atuar no pedagógico. Assim, como a direção está na maioria das vezes ocupada com afazeres administrativos e burocráticos de sua função diretiva, tal como o financeiro e demais serviços, acaba não conseguindo estar presente na escola e mediar os processos diretivos que envolvem o grupo. Em reuniões, o grupo não consegue chegar num consenso quando necessita decidir. O processo de tomada de decisões em grupo parece carecer de mediação eficiente por parte da direção. Assim, em meio à instabilidade grupal na dinâmica de um processo decisório, tacitamente, o grupo acaba solicitando uma decisão impositiva, enérgica para resolverem o problema da indecisão grupal. Devido à dificuldade de mediação das reuniões pela diretora visando uma decisão de consenso, naturalmente lideranças emergem impondo seu ponto de vista e decidindo a questão. Isso gera acomodação e passividade da parcela do grupo não líder e mais submisso. Assim, a escola manifesta uma estrutura organizacional subliminar. Isso também mostra a confusão de papéis em que a diretora se insere. Parece confundir os papéis e não ter clareza de sua função na organização. Não gosta dos serviços externos e de lidar com o financeiro, onde trouxe seu filho para atuar na escola. Assume o pedagógico sem ter tempo para tal.

Ao mesmo tempo, sem a direção efetiva na escola, a sua fala denuncia a existência de subgrupos na escola e a percepção nítida de que existe um grupo entrosado. Uma nova integrante, a Estela, apresenta dificuldades em se integrar no ritmo e no modo de fazer deste grupo integrado. Este grupo mais integrado consegue operacionalizar projetos de forma fluida e dinâmica, e isso lhe agrada bastante. Este ponto expressa um valor primordial para diretora: a autonomia da escola.

O todo de sua fala mostra um grupo resistente a encontros devido à falta de mediação dos mesmos e ao clima de passividade operante e a dependência das lideranças mais enérgicas atuantes na escola, que acabam impondo seu modo de ver as coisas e decidindo. Como a direção não gosta de sua função diretiva mas é obrigada a fazê-la, e como vê nesta função o lado mais administrativo burocrático da mesma, perde a oportunidade de atuar no pedagógico dentro do campo de suas atribuições diretivas. Assim, com o pedagógico sem direção e com uma direção ausente do ponto de vista interpessoal global da escola, lideranças assumem tais funções. Uma delas é o papel da assistente de direção no todo.

Em síntese, a direção mostra-se separada da escola em que dirige, ou seja, parece não atuar realmente como diretora, mostrando-se confusa em seu papel e com isso provocando uma confusão nas funções dos integrantes do grupo escolar.

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Meu vínculo maior é com a Tatiana”</li> </ul>	<p>A professora expressa sua afinidade preferencial com a sua colega da educação infantil.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Falta pessoa para informar melhor o grupo: coordenadora, a coordenação pedagógica deixa a desejar... não adiante só dizer que está lindo e não trazer nada.”</li> <li>• “Antes quem fazia a coordenação era a Suzana, então a sua turma estava muito jogada. Acho que foi por falta de coordenação. Estava muito solta sua turma, a professora não fazia nada. A Suzana respondeu que o caderno era o mediador do professor. Acho que a outra professora desistiu por isso, estava tudo bagunçado. (...) A outra coordenadora visitava outras escolas, trazia novidades. Hoje está faltando; não basta somente dar “ok” no caderno”.</li> </ul>	<p>A professora faz dura crítica ao pedagógico da escola especialmente à precariedade da coordenação realizada pela Suzana, que se resumia em dar “visto” nos cadernos. Comunica a percepção de ausência de coordenação pedagógica na escola e as consequências na qualidade da educação em sala de aula.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não existe espaço entre professores para trocarem, não é constante, não há um dia específico para isto.”</li> <li>• “Não acho que as reuniões são produtivas; às vezes são chatas. Porque? Acho que os assuntos devem ser falados diretamente às pessoas, quando referirem-se a elas. (...) Quando a Inara fala em reunião, causa resistência”.</li> </ul>	<p>O grupo consolidou a resistência às reuniões, que, do seu ponto de vista, estão sendo mal direcionadas. Como não existe espaço fixo para troca pedagógica, a professora evidencia a carência da troca de experiências pedagógicas, visando a aprendizagem coletiva a partir da prática realizada pelo grupo. Quando se reúnem, as reuniões são improdutivas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Suzana tem cargo de direção, pega no pé e as professoras ficam chateadas.”.</li> <li>• “Professores ficam com raiva, não agüentam mais ver a Suzana. Acho que Suzana erra com as meninas, que não deveria levar para o outro lado, não levar a sério, para o lado pessoal, só para o lado profissional”.</li> </ul>	<p>A assistente de direção na prática percebida pela professora, é diretora. Aqui é evidenciado o conflito interpessoal da assistente de direção com os professores, onde, através da cobrança procura resolver os problemas que absorvem o cotidiano de trabalho. O conflito alcança tamanha proporção que, no perceber da professora, o grupo não suporta mais ver a assistente. Salienta que ela erra, pois leva as coisas para o lado pessoal. Com a ruptura interpessoal gerada pelos sucessivos conflitos entre ela e o grupo, através de atos de cobrança, a coesão pedagógica que seria expressa pela coesão interpessoal do grupo é prejudicada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Se alguém trair sua confiança não falo mais, guardo rancor. Depois que reflito tenho vergonha de voltar atrás. Acho falsidade voltar a falar... fico remoendo”.</li> </ul>	<p>A confiança para ela é um valor muito forte a ponto de o rancor ser a emoção escolhida para lidar com a traição daquela. O orgulho é expresso pela vergonha de voltar atrás quando admite para si seu erro, preferindo permanecer na posição erguida pelo orgulho.</p>

#### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE SANDRA**

A franqueza da professora evidencia a precariedade do nível pedagógico da escola, seja pela ausência ou ineficiente coordenação pedagógica exercida pela assistente de direção seja pela lacuna expressa pela improdutividade das reuniões existentes e pelas raras reuniões pedagógicas visando a troca de experiências e o trabalho mais conjunto entre os professores. Percebe resistências por parte de si mesma e dos professores quanto à participação nas reuniões. Denuncia que, nas reuniões, fala-se de pessoas não diretamente a elas, o que lhe incomoda bastante.



Este registro expressa a dupla função exercida pela assistente de direção, que acaba sendo a coordenadora pedagógica da escola. Na percepção da colega, a assistente de direção na prática percebida, exerce o poder de dirigir a escola e o nível pedagógico, através de cobranças e “pegação no pé”, fazendo com que o grupo de professores não suportem mais a presença desta pessoa na escola. Ao cobrar dos professores os seus “cadernos de classe” vistoriando-os com “ok”, exerce seu poder de fiscalização e supervisão escolar, também inexistente na estrutura geral da escola. Caracteriza-se com isso, um grave conflito entre uma pessoa e um grupo inteiro de professores, impossibilitando o trabalho pedagógico de equipe.

A professora consegue abrir-se na entrevista, comunicando a sua maneira de relacionar-se interpessoalmente. Confiança, traição, rancor, vergonha e orgulho são traços evidenciados por ela como os pontos-chave de suas reações e posturas nos relacionamentos.

O aspecto principal de sua fala evidencia a sua preocupação prioritária com o nível pedagógico da escola.

#### Tatiana

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “No início achei que com você [referindo-se a mim mesmo] seria complicado... já chegou perguntando qual minha filosofia de trabalho...”</li> </ul>	<p>Não sabia que estava tocando no ponto obscuro da escola, o pedagógico.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Pais... regras... a escola, o pessoal tem medo de impactá-los... não tenho uma autonomia... é colocado “panos quentes”... passa uma imagem que não é a realidade para não deixar claro o que acontece... as coisas passam pela Suzana [quis dizer que as informações se perdem]... pressuponho que passa pela Inara...”</li> </ul>	<p>A colega denuncia os filtros que existem de comunicação e sua desconfiança a respeito da assistente de direção e de sua relação com a direção, no repasse de informações importantes. A política usada pela escola é esconder certa parcela de realidade para evitar impactar os pais e com isso prejudicar a escola com a possível (prevista) retirada de seus filhos da escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Este ano as coisas estão bem melhores... as cabeças pensam e outros andam...”</li> <li>• “As pessoas não trazem [quis dizer em relação ao processo criativo, não criam], mas para participar, executam”.</li> </ul>	<p>A estrutura dinâmica do grupo é colocada pela professora como sendo comandada por poucos, que pensam e pelo restante que executa as idéias. A fala me traz a sensação do momento da entrevista onde com ironia e precisão afirma a centralização do poder (iniciativa e criatividade) sob a responsabilidade de poucos e a acomodação do restante como executores de idéias prontas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fico indignada, frustrada, numa reunião, para trazer alguma coisa [em relação à alguma coisa criativa para projetos] e poucos trazem. Tem gente que não vê importância, não traz nada... eu e a Isadora organizamos todas as coisas... sempre fui ativa... trazia as coisa... liderava... as coisas centralizam em mim... fico sobrecarregada”</li> </ul>	<p>Este registro revela-se de alta importância quando a professora relata quem são as lideranças do grupo (ela e Isadora), a sensação de estar sobrecarregada e estar na centralização do processo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho que está melhorando [financeiro], ainda precisa melhorar mais... a Inara está conseguindo resolver todos os problemas... precisa abrir a cabeça para a questão dos pais... tudo gira em torno da Suzana...”</li> <li>• “Existe um problema no nível das idéias... não confiam no que vão falar... a Suzana... a Inara [quer dizer o medo que as pessoas têm delas, “pisam em ovos”]... os pais vão se incomodar... não podem perder as crianças [ênfatizando a preocupação financeira envolvida por traz da</li> </ul>	<p>A figura da assistente de direção aparece central na percepção dos fatos da escola pela professora. A direção procura resolver os problemas financeiros, mas mostra-se alheia na relação da escola com os pais, onde o processo centraliza-se na assistente de direção.</p> <p>É denunciado um problema no nível das idéias, as professoras sentem-se tolhidas em sua liberdade de expressão pela pressão do clima controlado imposto pela assistente de direção e pela direção, carregando a preocupação com a opinião dos pais,</p>

conduta]” • “Quase não se vê... diz “oi... oi” no corredor...” [em relação a diretora] • “A Suzana... tudo é ela... qualquer coisa que acontece é com a Suzana...” • “O financeiro é delicado... eu pressuponho que a Inara passa as coisas para a Suzana” [passar para os profissionais]	enfatizando a preocupação financeira envolvida por traz da conduta. A assistente de direção assume a função de diretora na escola, devido à fraca presença da direção na escola. Assim os processos centralizam-se em sua pessoa.
• “Não sou uma pessoa que espera... talvez a ansiedade... gosto de ver o que vai acontecer... gosto de ver os resultados...”	A professora expressa a base no qual se sustenta sua liderança no grupo.
• “Está ultrapassada a questão das datas comemorativas... todo ano... todo ano... a mesma coisa... tradição... precisa reformular tudo... reciclar tudo... os brinquedos... o conteúdo da pré-escola... reformulação geral... reciclar geral...”	A professora expressa sua necessidade e abertura às mudanças estruturais globais na escola, manifestando alguém que possui visão do todo da escola e de suas necessidades.

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE TATIANA**

Esta experiência foi vital para a criação de um vínculo interpessoal entre eu e a professora, que apresentava resistência devido a um comentário, obviamente provocador, que fiz no momento em que deixava minha filha na escola e levava-a até a sala de aula. O fato aproximou-nos e com isso gerou um campo de empatia.

A visão geral da professora chega a impactar também. Considero-a como uma das entrevistas mais importantes dentre todas, devido à denuncia da questão financeira subjacente aos fatos narrados dentre outros processos. Consegue explicar com precisão o processo de distorção das informações tendo em vista iludir os pais quanto aos problemas que poderiam colocar em cheque a permanência dos filhos na escola, e com isso a sobrevivência financeira da mesma, que passava por séria crise de recuperação.

O processo, em síntese, se fundamentava na ausência, aparentemente estratégica e intencional, da direção quanto ao envolvimento dos assuntos cotidianos e nevrálgicos da escola, onde a responsabilidade parecia estar centralizada basicamente nas mãos de 3 pessoas: a assistente de direção (Suzana) e as professoras líderes de seus respectivos níveis de atuação, a Isadora (ensino fundamental) e a Tatiana (educação infantil). A escola tinha 18 profissionais sendo que destes, 13 eram professores e somente 5 assumiam cargos administrativos, incluindo a direção. Dos 13, as duas professoras assumiram informalmente, mas de fato, a liderança dos dois níveis. A assistente de direção assumia, além dos assuntos relacionados com sua função administrativa, a função de mediadora entre os níveis (educação infantil e ensino fundamental). O processo agora estava melhor, “a cabeça pensa e o corpo anda”, e porque não dizer obedece às ordens das duas líderes.

A falta de criatividade e iniciativa do grupo, somado à percepção quanto a insegurança do mesmo quanto às pressões percebidas da diretoria quanto ao conteúdo dos projetos e o conseqüente impacto negativo nos pais, evidenciava um campo da cultura da escola e da diretriz política praticada, implícita, não escrita no PPP, de que: “os projetos não poderiam impactar demais os pais para não abalar a relação entre eles e a escola e, com isso, acarretar em probabilidade de retirada dos filhos da escola, prejudicando a sobrevivência financeira da organização escolar”. A maioria dos professores sucumbe à cláusula tácita, praticada pelos atos de distorção da informação realizados pela assistente de direção em relação à diretora. As lideranças acabam emergindo deste processo na pessoa das duas professoras que enfrentam a situação de frente, coordenando os projetos com maior repercussão externa. A assistente de direção parece estar espremida entre as duas - estas que querem colocar em prática as suas idéias junto com o grupo que aparentemente aceita a liderança das professoras – e a direção, que de alguma forma repassa à assistente de direção a base desta política, redimindo de sua responsabilidade.

O lado financeiro da escola é colocado em relevância pela professora que expressa preocupação com o assunto. Acredita que a situação é repassada para a assistente de direção repassar ao grupo, informando-o. Mas não tem certeza. Desconfia dela. Como a dinâmica de funcionamento pedagógico da escola está ancorada em 3 pessoas, a desconfiança quanto a atuação daquela gera instabilidade na coesão interpessoal, prejudicando o trabalho em equipe. Levando em consideração a ausência ou a presença esporádica da direção no todo da escola, o processo obscuro de comunicação entre a assistente e a diretora, a instabilidade interpessoal no relacionamento da líder da educação infantil com a assistente de direção e com isso a interferência na mediação entre este nível e o fundamental, o resultado sistêmico deste conjunto

interconectado de fenômenos parece evidenciar a ausência de direção na escola, na complexidade do sentido desta palavra (administrativa, pedagógica/educacional, interpessoal e financeira).

Cirley

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Quando há datas comemorativas todos têm idéias, iniciativas, neste ponto é muito bom”</li> </ul>	<p>As datas comemorativas como referencial positivo do grupo, de entrosamento e união. Não expressa o que lhe desagrada nas tais datas comemorativas, mas parece que não lhe é uma coisa completamente aceita.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Precisa mais união entre professoras, existe muito grupinho”</li> <li>• “Percebe subgrupos quando alguém falta em reuniões, não se passa as informações para aquela que faltou. Precisa mais comunicação interna”</li> <li>• “Sei que existem os subgrupos, sei que falam por trás e não falam para mim. Diminuiu porque falei. No começo tinha mais.”</li> <li>• “Entroso-me mais com o ensino fundamental, não sei se é porque me identifiquei mais, são mais receptivos. A educação infantil não tem muita relação com o ensino fundamental. Sinto divisão bem clara dos dois grupos. Outro dia estavam comentando, ficam até separados nas reuniões.”</li> </ul>	<p>A existência de subgrupos e formação de aliados evidencia conflitos não resolvidos. O texto me passa um certo tom de competição (luta) dissimulada. O impacto das fofocas e da falação por trás, negligenciando a transparência na resolução de conflitos e no acerto interpessoal, gera sérios impactos tanto no nível pessoal da pessoa que se sente ofendida e traída no processo de confiança como no educacional, pois estando as mesmas numa escola, o bloqueio nos relacionamentos gera um bloqueio nas atividades educacionais que exigem interação grupal além da sala. Os subgrupos aqui foram denunciados por esta professora que atuou, a princípio, como portavoz.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A educação infantil precisa abrir a cabeça. O ensino fundamental é mais unido porque todas pegam juntas”</li> </ul>	<p>Existe aparentemente aqui uma admiração pelo trabalho realizado pelo ensino fundamental, mais unido. É uma crítica à educação infantil que parece estar fragmentada em sua atuação conjunta em projetos de trabalho.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O colégio dá liberdade, autonomia para seus alunos. Isso me satisfaz.”</li> </ul>	<p>Esta é uma característica da escola prioritária para a professora.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O grupo é bom, traz bastantes recursos, então isso facilita. A faculdade [pedagogia] está ajudando bastante. Sinto falta de teoria, pois muita coisa muda”.</li> </ul>	<p>Parece que a professora sente falta de recursos mais cognitivos, como teorias educacionais, necessidade esta que o grupo não supre. Pela sua fala, parece que está com a necessidade de compreender sua prática educacional, o que está fazendo em termos educacionais em sua função na escola. A teoria neste sentido seria o recurso que lhe falta e que o grupo não possui.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu não recebo informações das colegas de trabalho sobre meu desempenho. (...) Recebo da Inara”.</li> <li>• “Penso que os colegas não me elogiam porque de repente há ciúmes; falta um contato de expressar”</li> </ul>	<p>O sentido de “ciúmes” utilizado pela professora traduz o significado de “inveja” de seu trabalho. A imagem que a professora tem de si mesma é de uma profissional que faz um trabalho que desperta por parte dos colegas “ciúmes” ou “inveja”, por isso, os colegas preferem não elogiar (orgulho). Ao mesmo tempo em que esse quadro expressa uma necessidade de reconhecimento oculta, onde a professora sente que falta um contato para expressar tais informações. Em síntese, tal percepção gera uma crença que fomenta a separação e a formação de subgrupos e não a união dela com o grupo.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gostei bastante, fiquei envolvida, muito bom, cheguei em casa bem, foi um dia gostoso, não vi a hora passar, quando vi já acabou”</li> </ul>	<p>Aqui fica evidente o impacto positivo do primeiro laboratório na abertura interpessoal do grupo e numa melhoria do clima escolar, de maior liberdade de atuação. As pessoas começam a abrir-se para solicitar ajuda dos colegas de trabalho e, com isso, ocorre abertura dos fluxos de comunicação e de estreitamento das relações interpessoais. O processo de pedir ajuda evidencia um bom crescimento no grupo, em curto espaço de tempo.</p>
--	---

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE CIRLEY**

O ponto mais central de toda a sua fala remonta à existência dos “grupinhos”, da “falação por traz” de sua pessoa e de seu incômodo quanto a isso. Expressa desconfiança em relação às pessoas do “grupinho”. Em sua fala aparece à competição entre o ensino fundamental e a educação infantil, esta última com inabilidade de produzir trabalhos conjuntos satisfatórios. Percebe uma divisão clara entre os dois níveis da escola, preferindo se relacionar com o pessoal do ensino fundamental. Essa percepção declarada evidencia um conflito interpessoal dissimulado neste nível da escola, um conflito entre três profissionais, incluindo aqui a referencial de liderança apontada por Lu (do ensino fundamental), a Tatiana. Cirley sente-se isolada na educação infantil e quando procura compartilhar informações de seu trabalho com certas colegas (não cita), sente “ciúmes” ou “inveja” da parte delas, o que a faz se retrair mais ainda em sua manifestação, fomentando com isso a formação de subgrupos e a incompreensão interpessoal, visto não ter comentado tal assunto com quem devia. Consegue dar liberdade aos educandos com que trabalha, mas não conquistou a mesma liberdade nas suas relações com o grupo.

A professora expressa sua necessidade de formação cognitiva, em termos de teorias educacionais, tendo em vista compreender a sua prática pedagógica e aprimorar seu trabalho, confirmando o ponto diagnosticado na primeira reunião.

O primeiro encontro intensivo de grupo realizado anteriormente a esta entrevista surtiu resultado positivo na percepção desta professora, onde sentiu um clima de maior abertura interpessoal na escola, mobilizando as pessoas a solicitarem mais ajuda para seus colegas em seus trabalhos. Isso motivou muito a professora.

### **Tathy**

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>COMPREENSÃO EDUCACIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aqui quem manda sou eu e você obedece” [ao comentar sobre uma fala sua para uma aluno interpretado como problemático]</li> </ul>	<p>O modelo clássico de educação é evidenciado nesta fala, cuja autoridade está completamente centralizada no professor, evidenciado agressividade e conflitos de poder em sua relação com a criança.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não tenho problema nenhum com o grupo daqui. Tem um trabalho maravilhoso do grupo. De um ano para cá está abrindo canais... antes era bem fechado, este ano está mais junto... as coisas.”</li> <li>• “Tenho muitos problemas pessoais com a Suzana, mas muitos já foram resolvidos”.</li> <li>• “Pra tudo dá-se um jeito. Tem algumas que não pegam juntas por causa do ritmo do grupo. Não acompanho esta forma de fazer. O grupo se vira... pego junto pela escola”.</li> <li>• “Tenho paixão pela escola... gosto de estar aqui... trabalhar aqui...”</li> </ul>	<p>A descrição evidencia uma negação total de qualquer problema relacionamento que possa ter com o grupo. Quando analisa o grupo de uma forma mais realista, vê que apresenta conflito quanto ao ritmo do mesmo. O grupo, para ela, é o que faz a coisa acontecer, sendo um subgrupo ativo. Faz pela escola (referencial abstrato, ideal...) e não propriamente pelo grupo. Este contexto como um todo parece evidenciar uma pessoa desconectada do contexto real da escola e do grupo, vinculando-se a partir de referenciais abstratos. Ao mesmo tempo possui laço afetivo forte com o todo da escola. O contexto me passa confusão no nível dos sentimentos e das idéias, expresso pela falta de clareza de percepção e de contradição de seu discurso.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nosso maior desafio são as crianças muito especiais, que possuem acompanhamento total dos especialistas que trabalham com eles”.</li> </ul>	<p>Refere-se ao desafio como docente e admite não ter habilidade para lidar com pessoas com esse tipo de perfil.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O grupo abraça os novos professores”</li> <li>• “Os professores que não tem este vínculo saem da escola”</li> <li>• “O grupo está mais vinculado. Está melhor hoje que antes.”</li> </ul>	<p>A imagem que a professora procura passar é de um grupo com pleno afeto, que acolhe de forma também plena os novos professores, abraçando-os. Quem não se enquadra neste modo de agir, sai da escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Falta uma coordenadora pedagógica para mediar aspectos mais complexos... uma coordenadora pedagógica, planejamento, projeto... idéias... percebo esta lacuna”.</li> <li>• “Eu não sei se a Inara poderia fazer a coordenação pedagógica. O professora Lu poderia ser a pessoa para fazer isso. Ela está assumindo a coordenação pedagógica. É meio que consenso entre as professoras que a Lu é a coordenadora pedagógica”.</li> <li>• “Converso bastante com os pais... Inara está olhando o caderno”.</li> </ul>	<p>Em síntese falta direção, pois é da direção que emerge o direcionamento geral da escola e assuntos de nível de planejamento. A coordenação pedagógica é apontada pela professora como sendo cargo consensual assumido pela professora Lu. As professoras aderiram a ela como coordenadora, como liderança pedagógica geral. As professoras vão definindo as coisas em consenso e a prof. Lu assume a coordenação pedagógica ao mesmo tempo que a diretora observa o caderno das professoras.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A Inara [diretora] é uma mãezona para mim. É a mãe da escola”.</li> </ul>	<p>O papel da direção é confundido com o papel de mãe, não só mãe da professora, mas a mãe da escola inteira. O papel de “mãezona” passa o sentido implícito da mãe boa, consoladora e que dá colo e doce para seu filho desamparado. Se a direção é a mãe, a escola é a casa e os funcionários são seus filhos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Este ano [2004] está uma energia boa na escola”.</li> </ul>	<p>Referindo-se à crise de 2003 e ao significado que o clima passado teve em sua vida.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Achei chato responder o questionário, não respondi o questionário direito”.</li> </ul>	<p>A professora com franqueza expõe os processos subjacentes ao preenchimento do questionário proposto ao final do laboratório.</p>

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE TATHY**

A confusão interna da professora é evidenciada em praticamente toda a sua fala, repleta de fantasias e contradições. Em alguns momentos expressa a fantasia de um grupo lindo, perfeito que não existe conflito, confundindo o grupo que gostaria que fosse com o que é realmente. Essa confusão é melhor percebida com a declaração aberta dos muitos conflitos abertos que possui com a assistente de direção. A sua confusão vai além, quando mal compreende alguns dos papéis dos profissionais da escola. A sua fala evidencia a sua percepção da direção como “mãe da escola” e ao mesmo tempo como coordenadora pedagógica, quando observa os cadernos de anotações dos professores. Informa que a professora Lu é a coordenadora pedagógica, dizendo que é praticamente consenso de todas que a mesma é. Isso quer dizer que existem professores que não concordam com a assunção de Lu no cargo. Em síntese, o processo perceptivo da professora evidencia uma falta de clareza de funções definidas na escola, interferindo nos relacionamentos interpessoais e na sinergia de um trabalho de equipe, que necessita da definição clara de funções e papéis condizentes com um grupo maduro de adultos. Quando a professora denuncia que percebe a direção como mãe, comunica que não existe equipe na escola. A mãe citada possui um papel de ser acolhedora, protetora ou super-protetora de seus filhos e nutridora da escola que vê a escola como a sua casa, seus funcionários e alunos como filhos, priorizando o cuidado. Numa família tradicional quem dá o sustento financeiro e lida com dinheiro é o pai, a mãe dá o afeto, a nutrição emocional.

Um ponto importante de sua fala é a preocupação com as crianças especiais, sendo uma característica marcante da escola, a inclusão social de crianças “especiais” com “normais”, num mesmo ambiente educacional.

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O curso veio em boa hora, porque percebo um desarranjo no grupo (às vezes vejo que somos equipe), e haverá o trabalho em cima disto... constrange-me ser pais de aluno”</li> </ul>	<p>A sincronicidade da correlação entre o projeto e o momento histórico da escola é evidenciada pela professora a partir da percepção geral de desarranjo no grupo, tornando o projeto central. O fato de sermos pais de filho na escola foi motivo de constrangimento por parte da professora, o que evidencia um desafio de nossa parte como facilitadores, em criar um vínculo de confiança com o grupo, indo além de nossa condição de pais, para nosso papel central como facilitadores.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gostaria de mais reuniões, para ter um norte, porque cada um faz de seu jeito”</li> </ul>	<p>A professora percebe a falta de direcionamento (direção) na escola e o clima de permissividade operante (sem norte).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me incomodo porque não existe um grupo para decidir juntos, decidem rápido.”</li> </ul>	<p>Detecta o processo de rápida decisão por parte de alguns, e a ausência de um espaço grupal para decisão conjunta. Passa-me a impressão de existência de subgrupo decisório, que acaba excluindo os demais através de rápidas “decisões de corredor”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Já percebi que Inara fica em desespero quando os pais vem falar com os professores, sinto que barram”.</li> </ul>	<p>A direção parece não confiar na capacidade dos professores em encarar os pais num diálogo interpessoal pedagógico, entrando em desespero e, com isso, criando barreiras para tal contato.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É pintado um quadro, mas as coisas não são tão assim coloridas... (...) muita imagem, “casca”, cultura construída há anos na escola.”</li> <li>• “Me inibe passar para os pais uma idéia que a escola não é... quando escuto professor falando do aluno para os pais, quando não é bem aquilo...”</li> </ul>	<p>A fachada ou máscara da escola é evidenciada nesta registro, dentro de um contexto mais amplo, que foi formado em anos de experiência escolar, a cultura da escola. Tal cultura implícita, não escrita, exige que não se mostre a escola tal como é, falseando informações aos pais. Isso gera inibição na professora.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Com a Inara existe respeito, carinho... “coitada da Inara”... dar um tempo devido à saída/perda da escola... quando é colocado: “vamos ver, agora não dá”.</li> <li>• “Inara é “mãezona”, “vamos poupá-la”... jeito de mãezona... falam melhor com a Inara do que com Suzana”</li> <li>• “Na reunião ficou-se sabendo que foram passadas informações para Suzana que não foram passadas para Inara”.</li> </ul>	<p>A diretora é intocável e inacessível. Informações não são passadas a ela para não incomodá-la. O grupo tem pena dela e formam uma relação materna com a mesma, ao considerarem-na como “mãezona”. Com a crise da escola em 2003, os problemas não são passados para ela, para poupá-la de estresse. Com isso, informações ficam concentradas em sua assistente, colocando a direção numa situação que, na prática, parece não exercer tal função, delegada à sua assistente (mão direita).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Os problemas mais importantes não resolvidos são a coordenação pedagógica, a linha pedagógica/filosófica da escola e a infra-estrutura (não tem jogos e recursos para as crianças especiais... conta somente com a doação dos pais)... já conversei com os professores, não com a diretoria”.</li> </ul>	<p>A professora alivia-se em abrir os desafios da escola, como ausência de coordenação pedagógica e diretriz filosófica. Por traz de sua fala, comunica sua dificuldade em expor problemas com a direção, não percebendo canal aberto para essa troca.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fico preocupada porque o tempo passou... 1 mês e o curso deveria ser mais próximo. É importante se trabalhar... acho que precisa mais encontros, para não se dispersar. Eu gosto de estar sob pressão, daí a coisa funciona... quando passa</li> </ul>	<p>Este registro expressa o desejo da professora em enfrentar os problemas da escola de forma ainda mais intensiva, com laboratórios mais próximos um do outro, evitando assim, a dispersão. Novamente aqui aparece a carência de direção em</p>

muito tempo, dispersa.”	não estar focalizando o grupo na direção das deliberações coletivas realizadas em laboratório.
-------------------------	--

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE ESTELA**

A professora percebe o desarranjo organizacional do grupo e com isso, a ausência de reuniões periódicas deliberativas acompanhadas de trocas de idéias e experiências possibilita a ocorrência de subgrupos, que acabam por decidir os processos internos rapidamente, provocando na mesma sensação desagradável de exclusão.

Este clima de liberdade compreendida como “cada um pode fazer o que bem deseja da forma como bem entende” sofre interferência quando os professores precisam conversar com os pais. A professora percebe a condição de apavoro e insegurança por parte da diretora que coopera para a formação de clima de barreira ao contato mais direto entre escola e pais. A dinâmica subjacente evidencia a cultura operante na escola, de esconder suas falhas dos pais, mostrando uma realidade distorcida aos mesmos. Isso gera frustração à professora. Uma cultura que vem sendo construída em anos de experiência escolar.

A diretora na percepção da colega é em grande parte intocável e inacessível. Informações não são passadas a ela para não incomodá-la. O grupo tem pena dela e formam uma relação materna com a mesma, ao considerar-lhe como “mãezona”. Com a crise da escola em 2003, os problemas não são passados para ela, para poupá-la de estresse. Com isso, informações ficam concentradas em sua assistente, colocando a direção numa situação que, na prática, parece não exercer tal função, delegada à sua assistente (mão direita).

A dinâmica interpessoal, grupal, apresenta-se complexa em seu tecendo contínuo. O campo emocional da professora está misturado com percepções para ela concretas da realidade da escola, sendo que os relacionamentos estão na base de toda a sua fala. A falta apontada de reuniões, orientação pedagógica e filosófica, evidencia uma organização escolar desorientada e, como a orientação é facilitada em grande parte pela direção da organização, o registro indica que a carência de direcionamento geral na escola gera impactos sistêmicos em todos os seus campos, no das relações interpessoais e no trabalho educacional realizado.

Uma falha é apontada pela professora quanto à metodologia temporal do projeto, ao ser os encontros mensais. Salienta que os encontros poderiam ser mais próximos para aumentar o nível de pressão para mudança e evitar com isso a dispersão. Com isso consegue expressar-se numa direção participativa dentro do todo do grupo, sentindo-se parte integrante da construção do projeto coletivo de mudança autodirigida na escola.

#### **Isadora**

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>COMPREENSÃO EDUCACIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aqui tenho liberdade para fazerem as coisas acontecerem. Por ser pequena todos conseguem trabalhar juntos.(...) Em outras escolas não conseguiria fazer o que fazem nesta escola, todos participam”.</li> </ul>	<p>A professora faz alusão à liberdade que sente para fazerem as coisas acontecerem, ou os projetos pedagógicos da escola. O seu depoimento indica que o numero reduzido de pessoas dinamiza o trabalho conjunto. Para ela, isso é fonte de prazer e mesmo um valor, isto é, a liberdade de atuação e expressão na escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me sinto líder, elas precisam de mim, mas não gosto. Se têm idéias, me procuram. Me comunico mais com a Tatiana, pedem-lhe bastante opinião. (...) Acho que precisam se colocar mais, se eu deixar, a liderança fica centralizada em mim. Acho que falta iniciativa do grupo e eu não consigo esperar.”</li> </ul>	<p>Parece não aceitar muito bem o fato das colegas a considerarem como líder e todo o processo de dependência que isso parece gerar. O grupo no ponto de vista da professora é inseguro, pois ao ter uma idéia vão à sua procura para obterem confirmação, aval ou decisão final. Aqui aparece a figura de uma liderança, a Tatiana, outra que o grupo pede bastante opinião também. Salienta que o grupo precisa exercer sua liderança, colocando-se mais, e que, facilmente a liderança centraliza-se na pessoa dela (se ela deixar). Isso significa que a</p>

	<p>professora está bastante consciente do papel centralizador que assume por sua livre vontade e por sua incapacidade de lidar com a ansiedade em relação ao ritmo do grupo, no seu ponto de vista, mais lento que o seu. Parece que, devido à sua incapacidade de lidar com sua ansiedade e com o respeito ao ritmo criativo do grupo, acaba centralizando a liderança, podendo com isso contribuir com a manutenção da timidez do grupo menos líder. Essa postura centralizadora autoconsciente pode gerar problemas de dependência nos relacionamentos e incapacidade do grupo de fazer um trabalho de equipe compartilhado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Precisam de ajuda, uma pessoa que comande a todos, um líder global. Eu acabo assumindo porque me é colocado, mas não é minha função, eu sou professora. Precisam de supervisão, quando tinham a coordenação fazia isto. É preciso orientação pedagógica; Inara falou que ia fazer, mas não dá conta. Sinto que faltam mais idéias vindas de fora. Não me acho apta a ficar como coordenadora, não quero esta função. Gosto de ajudar, mas me sinto sobrecarregada.”</li> </ul>	<p>Aqui a professora expressa a sua visão no todo da escola, enfatizando sua percepção de ausência de liderança global, papel que acaba assumindo porque não existe tal liderança. Como percebe os processos acontecerem e o tempo passar sem assunção de liderança, lida com sua ansiedade assumindo informalmente o cargo que está “vago”. Diz que a direção comunica que iria assumir a coordenação pedagógica e não consegue assumir. Salienta que é professora e gosta de ajudar, mas como está sobrecarregada, não quer a função. Aqui se evidencia um conflito pessoal e interpessoal bem generalizado. A professora expressando a ausência de liderança global, em outras palavras, denuncia uma falta de direção na escola. A Inara, a diretora, ao prometer assumir a função de coordenação pedagógica parece mostrar não estar presente em sua função como diretora, o que mostra o sentido das afirmações da professora, de que não existe liderança global.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Raramente recebo informações a meu respeito; recebo elogios, mas são poucos.”</li> </ul>	<p>Este trecho mostra que possui poucas informações do grupo acerca de sua pessoa, de seus traços a trabalhar e de suas qualidades, o que pode gerar distorções de percepção acerca da realidade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gosto muito do trabalho da Suzana, procuro-a bastante. Como se ela fosse uma intermediária para dar a idéia. Uso-a como liderança no grupo.”</li> </ul>	<p>Aqui surge mais outra liderança da escola em sua fala. Trata-se da assistente de direção. Pela sua fala, ela usa a Suzana como veículo ou intermediária para repassar as idéias que possui provavelmente para a educação infantil e direção. Com isso, parece evidente que se considera superior àquela e que a usa como veículo. Parece ocorrer aqui um processo de manipulação para certa imposição de idéias.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sou espírita, na verdade sou da umbanda, digo espírita porque aqui na escola as pessoas têm preconceitos. Já freqüentei outras e estou há 7 anos. Eu era apagada, após à umbanda, minha liderança começou a fluir”.</li> </ul>	<p>O ponto central desta fala está em que seu processo de liderança foi desenvolvido em outra escola e que não pode ser comunicado ao grupo como ela fez para alcançar a liderança. Como percebe que o espiritismo é mais aceito pelo grupo, prefere dizer que faz parte desta linha. É interessante frisar aqui que a umbanda é linha do conhecimento que utiliza as pessoas como veículos para outras pessoas se manifestarem.</p>



- “Eu quero mudar meu processo de ansiedade, sinto que há muita coisa a fazer e o tempo passa...”

O ponto crítico pessoal que deseja modificar em si é justamente a ansiedade que dinamiza seu processo de centralização de liderança.

### SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE ISADORA

Para a professora, a liberdade de agir é um valor prioritário e gosta da escola porque sente que pode fazer o que deseja; que existe esta liberdade.

Como o grupo expressa insegurança e a professora tendência a liderar e a centralizar, somado a isso a percepção de ausência de liderança global (direção) na escola, evidencia-se aqui um conflito ou um campo instável instalado na escola. Com sua ansiedade por fazer rápido e por sua incapacidade de atuar conjuntamente com um ritmo mais lento do grupo, em equipe, acaba apresentando postura autoritária, usando a assistente de direção para repassar suas idéias aos setores de pouco contato, se junta com a suposta liderança da educação infantil, e exerce seu poder na escola. Como não existe direção efetiva, nem supervisão, nem coordenação pedagógica e, tendo a professora perfil de liderança, poder de influência e assunção, em tese, delegada por parte do grupo para tarefas de liderança, consegue a liberdade que anseia ter, onde ninguém impede seu trabalho. Fica evidente aqui também a tendência desta profissional a formar subgrupos e aliados.

As informações que percebe receber do grupo é que deve assumir a liderança que está em lacuna na escola. Mas, ao mesmo tempo, afirma raramente receber informações sobre sua pessoa pelo grupo. Esse ponto cego faz com que sua autopercepção possa estar distorcida e os profissionais com que trabalham com ela podem estar sendo omissos e não sendo sinceros com sua postura centralizadora e de certa forma autoritária de atuação grupal e escolar.

Tendo em vista sua escola umbandista em que aprendeu a liderança, parece estar utilizando os outros como veículos para sua manifestação (relação mediúnica), tal como relata fazer com a assistente de direção. Este processo de manipulação parece evidenciar um distúrbio coletivo, relacional e pedagógico, na escola.

Salienta ao final, que deseja modificar-se na intenção de resolver seu processo de ansiedade.

**Paola**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estou com a mãe doente de 81 anos... estou para me aposentar, estou cansada [emocionou-se quando falou], não tenho filhos... gosto de passear com meu Marido... fiquei “presa” no curso”.</li> </ul>	<p>O estado psicológico da professora evidencia uma condição de estresse a “flor da pele”, cujo tempo que teria para relaxar estava sendo exigido pela escola para sua participação aos sábados, nos encontros. A necessidade de aposentadoria marca o final de uma carreira de educadora e a necessidade de parar, de descanso após anos de trabalho. Seus pés estão mais fora do que dentro da escola, aguardando somente o término do período exigido em lei.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Berçário é berçário... as pessoas são assim... são muito de dar “beijinho”... e por traz não acontece. A equipe na hora é de trair. Não tenho nada contra a Inara [diretora]... dão o tapa e esconde a mão. O laboratório é “esfrega”... beija aqui, ali... e fica aquela hipocrisia”.</li> <li>• “O mal do colégio é que elas pensam só nos outros... o que os outros vão pensar..”</li> <li>• “Suzana me traiu... meu Marido ia no Berçário e estava desempregado... queria ajuda-lo... a Suzana deu um “chega pra lá” nele... ele era um ser humano normal [este momento entra num processo emocional forte acompanhado por choros]. Me senti discriminada... Ela [Suzana] abraçava os outros e beijava... fiquei magoada com</li> </ul>	<p>Sua visão impactante e sincera torna-se vital neste registro. A professora, a partir de seu referencial de realidade, percebe um clima de hipocrisia e de falsa amizade presente nos relacionamentos interpessoais na escola.</p> <p>Percebe e sente que no momento “H”, a equipe lhe trai, “passa-lhe a perna”, engana-a, algo neste sentido. O “dá o tapa e esconde a mão” evidencia os processos sutis de agressividade operantes nos relacionamentos interpessoais, conforme sua percepção.</p> <p>Denuncia que nas aparências ocorrem os “beijinhos” e que por traz isso não ocorre, ou seja, as intenções distorcidas dos sujeitos são mascaradas por falsos atos de amizade.</p>

<p>a Suzana e com a Inara [diretora]. O marido pegou a fossa e arrumou... a grosseria da Suzana... meu marido é ex-motorista da Transol... tenho mágoa da Suzana e da Inara... quantas vezes fui embora chorando... Faz 7 anos que me desliguei do grupo por causa dessa mágoa”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não bato muito com a Tathy...”</li> </ul>	<p>Ao relatar um fato ocorrido há 7 anos e o processo de mágoa, rancor, tristeza e raiva envolvidos, acompanhados pela catarse emocional que acompanhou a descrição sucessiva de eventos representativos de sua memória escolar, faz transparecer a gravidade e a importância dos relacionamentos interpessoais saudáveis numa escola. Ao denunciar que se fazia 7 anos que tinha se desligado do grupo, devido à sua incapacidade pessoal em lidar com suas fortes emoções conflitantes e com o processo de resolução de conflito, escolheu a via da fuga como forma de resolver a situação problemática. Com isso, durante 7 anos a escola vivenciou-se separada do Berçário escondendo um conflito interpessoal, onde todos acabaram por escolher a tática de fuga da realidade como a melhor e menos comprometedora alternativa de resolução do conflito. Os eventos evidenciam também o contexto global do espaço de vida da professora e as interferências do mesmo em seu contexto específico de trabalho. O desemprego do marido e sua incapacidade de lidar com a situação angustiante cooperaram com a geração de um problema que tomou proporções sistêmicas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me incomodo por não ter o “canudo” na mão... “porque ela não tem o canudo...” [fazendo a alusão à Tathy, Ivone e Suzana]</li> </ul>	<p>Fica exposto aqui o incômodo gerado pela sua condição de se sentir inferior às colegas que possuem o “canudo”. Sente-se inferiorizada por algumas colegas, coincidindo com as que conflitaram e não resolveu os problemas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ivone... na época dos fiscais... falou para ir pra Rua [esconder-se fora da escola; neste momento da fala expressa muita mágoa também, pois se sentiu rejeitada da escola] por causa da questão dos fiscais de trabalho... para eu não “ferrar a dinda” [Ivone é prima da diretora Inara]... Ivone falou com a Neide... almoçava todos os dias na escola e eu escolhia isso... para não ter que ir até em casa... por isso hoje saio e vou caminhar a pé todos os dias no horário do almoço”.</li> </ul>	<p>Novamente denuncia um processo complexo de uma trama estranha. O fato narrado ocorreu no ano 2003, na época mais crítica da escola, quando funcionários foram demitidos e denúncias realizadas na Delegacia do Trabalho fizeram com que fiscais se dirigissem à escola em busca das irregularidades denunciadas. Tendo visto isso, a situação de Paola deveria estar irregular juridicamente, mandou-a ausentar-se da escola no horário do almoço. Sentiu-se humilhada e que era pessoa não grata e passou a ausentar-se todos os dias da escola no horário de almoço, o que fez com que bloqueasse totalmente seus contatos com o grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Preciso aprender a não ficar tão magoada com as coisas que me falam [neste momento solicita ajuda imersa num desabafo emocional, acompanhado de choro, para a reconciliação entre ela e a Inara antes dela sair da escola – com a Suzana não faz questão]”</li> </ul>	<p>A professora expressa sua dificuldade nos relacionamentos e sua tendência à alimentar e guardar mágoas de conflitos não resolvidos. Num clima difícil de entrega e confiança [até então nunca tinha aberto para ninguém os ocorridos e seus sentimentos], acompanhado por forte sentimento de humilhação e sensação de maus tratos, após perguntar se gostaria de ajuda para sua reconciliação com as pessoas [Inara e Suzana] rende-se e afirma que gostaria de resolver isso antes de se aposentar e sair da escola e que iria ao encontro para tentar. Abriu-se para uma mudança de percepção quanto ao papel dos laboratórios dentro do contexto de sua necessidade íntima de autossuperação. A resolução deste conflito solitaria</p>

	a energia aprisionada no nível da educação infantil.
--	--

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE PAOLA**

Uma entrevista picante, profunda e de uma franqueza que poucas vezes experienciei em minha vida. Mexeu comigo, admito, num nível profundo. Consegui colocar “entre parêntesis” tudo o que tinha ouvido a respeito da Paola, todas as pré-informações a respeito de seu comportamento denunciado em várias entrevistas, nos corredores e no encontro para sim largar mão desse ranço pré-determinante de minhas percepções para aí sim, permitir-me entrar no mundo desta pessoa o mais livre possível para sentir e compreender seu mundo de sua perspectiva. Admito que poucas vezes consegui fazer isso, mas dessa vez senti que consegui. A profundidade e o alcance deste encontro entre 3 pessoas (eu, minha parceira e a Paola) tiveram relação direta com um campo de franqueza extrema criado, sem espaços para julgamentos. Meu interesse aqui foi o que simplesmente entrar em seu universo junto com ela, procurando apreender seu mundo escondido atrás de muralhas.

O ponto mais impactante deste registro e que mexeu muito comigo foi o momento da experiência, o exato momento, em meio às confissões de seus mundos secretos até então nunca abertos a ninguém, de que estava a 7 anos desconectados do grupo devido às mágoas enraizadas num conflito aberto com a direção e assistente de direção.

Este fato gerou a percepção em mim da gravidade das repercussões caladas dos conflitos interpessoais abertos e suas repercussões sistêmicas no todo dos relacionamentos interpessoais na escola e no contexto educacional dos projetos dependentes de harmonia nos relacionamentos. As repercussões deste conflito no todo dos projetos da escola escapam ao alcance de nossa percepção. O analfabetismo afetivo, emocional, interpessoal e a incapacidade de resolução madura e sincera dos conflitos interpessoais são evidenciados aqui como um ponto de gravidade no contexto desta escola e da vida deste grupo.

A entrevista consegue expressar o contexto superficial em que geralmente são travados os relacionamentos e as prisões que vamos criando para nos separar da realidade visando o seu não enfrentamento maduro. No contexto da escola, os prejudicados com isso eram as crianças que acabavam sofrendo as conseqüências tácitas, silenciosas, da fragmentação grupal e a escola devido à separação do Berçário (Paola) do restante do movimento da escola. Com isso, a educação infantil é prejudicada em termos de coesão grupal interpessoal, o que lhe dificulta o trabalho em equipe e nos projetos coletivos de trabalho, gerando subdivisão em uma escola tão pequena. O clima de falsidade grupal percebida pela professora, mascarada de uma aparente paz interpessoal evidencia a incoerência escancarada dentro de um contexto de uma escola, que, apoiada num contexto teórico belo, vê-se na incapacidade educacional e humana de praticar o que idealiza. E a professora, percebendo tudo isso, cala-se, enclausura-se, fecha-se em seu mundo e constrói interna e externamente caminhos de sobrevivência num mundo tão opressor, ruim e injusto, habitado por pessoas falsas, hipócritas e traídas tal como vê, percebe e considera em sua realidade percebida<sup>75</sup>. Em síntese, a única coisa que parecia prender esta pessoa à escola era seu amor às crianças que cuidava, sua necessidade jurídica, fria, de aguardar seu prazo legal que lhe daria o direito de usufruir da aposentadoria e a ferida aberta de um conflito não resolvido.

Por fim, este depoimento expressa uma profundidade raramente alcançada dentro de um contexto de escola e de grupalidade, mostrando que por traz dos comportamentos contraditórios, ambíguos e pouco compreensíveis dos professores e profissionais desta, e por dedução, das demais escolas, reside um universo pulsante, operante, escondido, prestes a explodir e mostrar-se vivo.

**Mariane**

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>COMPREENSÃO EDUCACIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Antes de começar o laboratório as idéias não se misturavam muito. Havia resistências para idéias novas, medo de relações. Depois do laboratório [alguns integrantes quando utilizavam esta palavra referiam-se ao PDE] melhorou muito,</li> </ul>	A experiência intensiva de grupo provocou maior abertura às novas idéias, enfrentamento dos medos nos relacionamentos a partir do conhecimento interpessoal; aumento de trocas de idéias. A percepção da colega de que o clima era fechado

<sup>75</sup> Para a pessoa, o que ela percebe é realidade (ROGERS).

<p>porque ficou mais fácil de trocar. No início era mais fechado... havia resistências do grupo em deixar fluir conversas, trabalhos...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Agora todo mundo se ajuda, todo mundo se molda para ajudar a todos. Estou circulando pela escola para ajudar. Ocorre retribuição e ajuda mútua.”</li> </ul>	<p>para trocas evidencia um grupo adoecido pelo bloqueio (resistência) no processo de comunicação, que envolve toda a conjuntura da coesão grupal, interpessoal. As experiências possibilitaram um aumento da confiança interpessoal representado pelo aumento da troca de idéias e maior fluidez no trabalho, assim como pelo aumento da ajuda e da disponibilidade em ajudar e ser ajudado. Inicia o aprendizado de equipe.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Jarletene veio cobrar de mim horário... falta de respeito... falou na frente das crianças, chamando minha atenção. Tenho raiva dela quando penso no assunto”.</li> <li>• “Piso em ovos com Tatiana” [Michele é auxiliar de sala desta professora]</li> </ul>	<p>Pela percepção da auxiliar de professora a forma como a sua colega (professora) lhe cobrou e lhe chamou a atenção, na frente das crianças foi motivo para gerar um conflito interpessoal onde pulsa raiva no meio deste relacionamento conflituoso não resolvido. Da mesma forma, a maneira como se relaciona com sua superior (a professora) evidencia uma dinâmica de “fica aí e eu aqui”, de resistência e desconfiança e pouca abertura interpessoal, compreensível para uma pessoa de 1 mês de trabalho.</p>

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE MARIANE**

A experiência intensiva de grupo, dentro do referencial de percepção da colega, provocou maior abertura às novas idéias, enfrentamento dos medos nos relacionamentos a partir do conhecimento interpessoal; aumento de trocas de idéias. A percepção da colega de que o clima era fechado para trocas evidencia um grupo adoecido pelo bloqueio (resistência) no processo de comunicação, que envolve toda a conjuntura da coesão grupal, interpessoal. As experiências possibilitaram um aumento da confiança interpessoal representado pelo aumento da troca de idéias e maior fluidez no trabalho, assim como pelo aumento da ajuda e da disponibilidade em ajudar e ser ajudado. Parece que o aprendizado de equipe inicia.

A repercussão dos conflitos interpessoais não resolvidos, o ato de guardar mágoa de uma colega de trabalho e não buscar formas maduras de resolução do problema optando pela negação e fuga da realidade do conflito, evidencia a carência de aprendizagem interpessoal do grupo e a prática de “colocar a sujeira embaixo do tapete” e fingir que nada está acontecendo. Ao fingir que nada está acontecendo, as partes conflitantes optam pela manutenção de um clima de inautenticidade no todo da atmosfera psíquica da escola.

#### **Suzana**

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>COMPREENSÃO EDUCACIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O gordo [seu Marido] era amigo do Vandoir [marido da diretora]... assim comecei a trabalhar... 11 anos... comecei como substituta e depois integral... fiz estágio na escola”</li> </ul>	<p>A fala evidencia a participação de Vandoir, marido da diretora, nos processos da escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu não queria estar onde estou. Quando engravidei fiquei no administrativo da escola. Tenho vontade de voltar para sala de aula... trabalhar direto com os alunos, pais... estou com dificuldades de lidar com as professoras... sempre coloco muitos “panos quentes”. As professoras falam muito de mim, elas acham que estou no bem bom... “a Suzana é chata”... a Simone passou por esta reciclagem... “a Suzana está inventando coisas”.</li> </ul>	<p>Completa insatisfação da assistente de direção com sua função. Não gosta do que faz e não sabe fazer esta função. Quer voltar para sala de aula. A sua dificuldade de lidar com as professoras e de estar num papel de “chata” desmotiva a mesma.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho que estou em meu limite psicológico. Questiono-me se sou útil para a escola, em que faço. Eu tenho acesso a todos os problemas, me</li> </ul>	<p>Sua fala denuncia seu estado psicológico crítico. Não sabe se é útil para a escola, não tem maturidade para lidar com os problemas nevrálgicos da escola. Sua função lhe acarretou</p>

decepcionei muito.”	desmotivação devido às decepções. Sua condição psíquica coloca em risco todo o trabalho da escola, tendo em vista ser a assistente de direção. Ela tinha acesso a todos os problemas.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu assumia a responsabilidade por erros e omissões do grupo”</li> </ul>	Seu padrão de comportamento mostra uma pessoa que assumia os problemas dos outros.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Depois do encontro fizemos um acordo de conversar sobre o que “pegou”.</li> </ul>	Suzana, aqui, mostra de forma clara as repercussões do 1º laboratório, onde as pessoas começam a procurar formas sadias de resoluções de problemas interpessoais.

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE SUZANA**

Uma entrevista triste, eu diria. O estado psicológico da profissional era evidentemente precário. Estava, como diz o senso comum, “acabada”. Parecia uma criança acuada com medo. Todo o depoimento foi regado de choros eventuais, soluços de desespero e de crise existencial aguda. Sua fala não tinha energia, vitalidade. Seu corpo, magérrimo, expressava fraqueza. Sua presença estava fraca e não radiante. Estava precisando de ajuda e de apoio psicológico. A profissional não estava em condições de trabalhar nesta função. Após todos os depoimentos, enfim, ouvimos a famosa Suzana, tão falada pelo grupo. Seu depoimento me surpreendeu. Ao mesmo tempo em que me provocou sentir pena da mesma, e, em algumas vezes, acha-la vítima da situação em que estava, um erro pessoal de percepção.

O processo já inicia com um erro estrutural de sua função. Devido sua gravidez, saiu de sala de aula e foi para o administrativo. Obviamente que decidiu sair de sala de aula. Acabou assumindo a função de assistente de direção e nunca mais voltou para sala de aula. Expressa uma completa insatisfação com sua função e uma inabilidade tremenda para lidar com um grupo de professores e profissionais, assumindo sua função. Deseja retornar para a sala de aula. Na verdade, nem sequer sabe para onde ir e o que mesmo faz na escola. Questiona-se se é útil à escola e evidencia sua crise íntima, aguda, calada.

As repercussões do 1º laboratório são percebidas em sua fala, onde as pessoas começam a procurar formas sadias de resoluções de problemas interpessoais, assim que “pega” alguma coisa nas relações. O acordo é “falar na hora”. Tentar resolver o problema no momento em que ocorre o fato e não deixar para depois.

Em síntese, uma profissional em crise existencial aguda e sem vitalidade foi o que encontramos. Foi orientado que buscasse auxílio psicológico terapêutico.

### **Mariana**

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>COMPREENSÃO EDUCACIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O grupo é muito bom de trabalhar, não tem grupinho... Talvez seja um olhar bondoso, não vejo picuinha. Já houve com outro grupo. Atualmente está bem”</li> </ul>	Ao comentar “talvez seja um olhar bondoso” a fala parece indicar implicitamente que existem subgrupos, mas prefere não ver.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Existe diálogo, interajo bem, um bom ritmo de trabalho. Estou sempre pronta para fazer o trabalho, trabalhamos porque gostamos, não pelo salário no final do mês, mas por prazer.”</li> </ul>	A professora mostra-se motivada e com postura de liderança no trabalho, disposta a atuar em equipe, enfatizando que o vínculo grupal com a escola é o prazer no trabalho que fazem, e não o salário. Com isso fica evidente a má remuneração do labor realizado que lhe são fonte de desprazer. O salário não sendo fonte de prazer e sim de frustração mensal repetitiva, acaba ficando em segundo plano, onde a fonte é o trabalho e não a troca. Caracteriza com isso um distúrbio na relação de troca de alta relevância. Existe distúrbio nesta troca desigual, o profissional substitui a fonte de prazer por outro tipo de compensação. Aqui parece que é o trabalho em si de professor. Mas, como

	esse trabalho encerra profundidades (poder, status, reconhecimento, etc.) em termos de compensação de troca, aqui fica em aberto esta questão. E como a escola é personificada pela direção, esta descompensação acarreta distúrbio na relação “insatisfeitos” e direção (sócia proprietária da escola). Com isso forma-se dois subgrupos de base: os funcionários e o empregador.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É preciso mais reuniões pedagógicas, com pais também. Não sei porquê não tem reuniões com os pais. Acho que deveria trazer mais os pais para participarem. Percebo uma necessidade dos pais em participarem”</li> </ul>	A professora expressa a necessidade de maior abertura da escola e dos profissionais trazendo a família para dentro da escola, com maior participação. Ela sente necessidade dos pais em participarem mais da escola e não vê respostas quanto a isso. A falta de reuniões pedagógicas contínuas evidencia uma preocupação com o pedagógico. No contexto geral da escola, as pessoas não apreciam re-unir-se. E como não existem re-uniões o que existe na prática nos leva a presumir que são pessoas dispersas dentro de um contexto de subgrupos sem direção efetiva.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O salário da escola não me incomoda, mas uma questão geral sim: gostaria de ter mais material didático. (...) Espaço físico, material didático, jogos, livros especializados para alunos especiais...”</li> </ul>	Esta frase em geral parece evidenciar que “pode me pagar mal, mas pelo menos me dá recursos para trabalhar”.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não recebo diretamente elogios não, mas nas entrelinhas... Não é comum o elogio entre os professores. Acho que falta prática de receber e dar feedback”</li> </ul>	O processo de comunicação de elogios é indireto, em entrelinhas, não sendo comum elogiar o bom trabalho do colega nem o recebimento de elogios. A falta de dar e receber feedback interrompe o fluxo de comunicação e a autopercepção mais direcionada quanto aos objetivos gerais da escola.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A única que tenho dificuldade de relação é a Paola do berçário. Ela é mais fechada”.</li> </ul>	Este comentário é essencial visto a compreensão geral dos relacionamentos interpessoais do grupo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Achei muito legal o dia... Deu para colocar em prática alguma coisa. Eu e a Ivone, antes do laboratório, tivemos uma reunião e colocamos pontos positivos e negativos a melhorar. Acho que há uma barreira para dar e receber feedback. Gostaria que esse assunto fosse abordado no próximo laboratório”</li> </ul>	Um resultado evidente. Viu-se a necessidade das pessoas se conhecerem para aprimorar os relacionamentos e o desenvolvimento pessoal dos integrantes. O laboratório serviu para sair da teorização e dos ideais e migrar para o contexto do aqui e agora dos experimentos intensivos de grupo, que exigem posturas e tomadas de decisões.

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE MARIANA**

O contexto geral evidencia que a professora percebe a existência de subgrupos, mas procura negar, trazendo uma visão idealista.

O aspecto mais relevante da experiência da professora está em sua capacidade de aprendizado, onde imediatamente aplicou o conhecimento aprendido em campo (escola) com uma colega. O seu relato traz também a complexa questão da relação profissão docente e compensação financeira. De acordo com o ponto de vista da vivência íntima da colega, a fonte de prazer encontra-se em seu trabalho e não na contrapartida econômica (remuneração) que recebe pela troca de serviços. Em síntese, todo ato de dar algo pressupõe um ato reverso de receber algo em troca. Neste caso, a professora dá seu trabalho e espera receber em troca alguma coisa. Se o dinheiro não lhe dá prazer (distúrbios na relação de troca; salário frustrante) então a profissional encontrará outra(s) fonte(s). Todo trabalho exige remuneração, mas nem toda remuneração necessariamente precisa ser financeira. Neste caso, status, reconhecimento, afeto, poder, vínculos afetivos interpessoais, resultados educacionais, feedback de pais e alunos, crescimento (maturidade) dos alunos e outros, pode ser a remuneração esperada na troca, caracterizando-se como a fonte de prazer prioritária para a profissional.

A colega deixa claro, no entanto que, a falta de estrutura, material didático, jogos, livros e outros, prejudicam frontalmente a sua fonte de prazer mais prioritária, pois sem estes recursos físicos não alcança um trabalho satisfatório e não encontra o prazer que deseja (remuneração). Com salário desprazeroso e impossibilitada de fazer um bom trabalho, obviamente que conflitos vão aparecer neste contexto dissimulado de “está tudo bem” e de negação da realidade.

#### Neide

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tem muita falação por trás”.</li> </ul>	Fofocas de corredor incomodam a profissional.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tenho satisfação de trabalhar na escola por causa dos comentários dos alunos”</li> </ul>	Os alunos são sua fonte de prazer na escola.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Existe preconceito, “racismo”, como ela mesma e dos outros comigo”.</li> </ul>	Por ser negra, percebe racismo. Admite ela mesma ser racista consigo e perceber racismo dos outros em relação a ela. Isso lhe incomoda.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Inara é meu anjo da guarda... ela é muito querida, humana”.</li> </ul>	Aqui expressa a forma como vê e se relaciona com a diretora. Vê a mesma como “anjo da guarda”. O anjo da guarda é quase um pai consolador que ampara e dá colo. No caso, a “anja” é a mãe boa, querida e humana.

#### SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE NEIDE

Fofocas de corredor, racismo e preconceito incomodam Neide, responsável pela limpeza. Seu maior referencial da escola é a diretora, uma mãe para ela, sua “anja da guarda”, querida e humana que lhe ampara.

#### Francisco

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Vejo por parte dos profissionais uma abertura para trabalhar.”</li> </ul>	O profissional sente-se livre para fazer seu trabalho e evidencia uma boa relação pessoal com o grupo, que interpreta como a abertura para ele trabalhar (feedback recebido). Com isso, na base de sua fala, sente-se acolhido e bem recebido pelo grupo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Pela nossa corrida diária, é difícil conversar”.</li> </ul>	O ritmo da escola, do dia a dia, provoca o desencontro do grupo que fica imerso cada um em seu nível de trabalho. A falta de diálogo é evidenciada e isso possibilita a fragmentação do grupo e a formação de subgrupos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acredito que qualquer ponto levantado terá abertura para melhorar mais”.</li> </ul>	O professor sente-se aberto para seu crescimento pessoal e está disposto a ouvir o que o grupo tem a falar tendo em vista melhorar como pessoa e como profissional.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O problema é o atraso nos pagamentos... comenta-se nos bastidores... meses de atraso no pagamento. Não tenho feedback, poderia ser melhor administrado isso. Estou há 4 meses nesta situação, sem receber”.</li> </ul>	Este conjunto de falas marcam o centro significativo de sua experiência na entrevista e de seu maior conflito não com o grupo, mas com a direção e escola. Mostrou revolta ao denunciar o atraso nos pagamentos e a falta de abertura da

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me inibe a parte financeira. Batemos um papo [com a direção], só que foi há 8 meses atrás”.</li> <li>• “Fui contratado, prometeram carteira assinada e só quando a fiscalização bateu, assinaram a carteira (1 ano depois).</li> <li>• “Gostaria que fosse mais limpo. A direção usa saídas estratégicas para fugir de reunião comigo”</li> </ul>	<p>direção no trato do assunto. Percebe os subterfúgios usados pela direção para não encarar o problema e não tentar negociar a pendência com o funcionário. O conflito instalado e verbalizado evidencia um campo de diálogos operantes nos bastidores da escola, sem qualquer participação da direção no processo. O problema no atraso dos pagamentos e o trato não transparente da situação provoca fragmentação do grupo que, acaba se dividindo da direção pela quebra da relação de confiança e pela desmotivação gerada pela não retribuição do trabalho realizado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me inibe a falta de participação, onde espero a participação de todos e poucos participam”.</li> </ul>	<p>Aqui é evidenciado o papel das expectativas nos relacionamentos interpessoais do professor com o grupo, em termos da exigência da participação e comprometimento nas reuniões. Gostaria de estar trabalhando numa equipe mas não vê isso ocorrendo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Falta coordenação pedagógica para troca de experiências. Na outra escola que trabalho a coordenação faz essa ponte... vejo a Suzana como a coordenadora pedagógica... não consigo tempo para conversar sobre os assuntos pedagógicos”</li> </ul>	<p>A assistente de direção é apontada também como sendo a coordenadora pedagógica da escola na percepção do professor. Sente a falta de trocas nas experiências educacionais visando melhorar seu trabalho, mas isso não ocorre, não existe tempo para este tipo de conversa.</p>

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE FRANCISCO**

O profissional sente-se livre para fazer seu trabalho e evidencia uma boa relação pessoal com o grupo, que interpreta como a abertura para ele trabalhar (feedback recebido). Sente-se acolhido e bem recebido pelo grupo, sentindo-se aberto para seu crescimento pessoal e está disposto a ouvir o que o grupo tem a falar tendo em vista melhorar como pessoa e como profissional.

O ritmo da escola, do dia a dia, provoca o desencontro do grupo que fica imerso cada um em seu nível de trabalho. A falta de diálogo é evidenciada e isso possibilita a fragmentação do grupo e a formação de subgrupos.

O centro significativo de sua experiência na entrevista e de seu maior conflito não com o grupo, mas com a direção e escola está marcado pela questão do atraso nos pagamentos e pelo descaso da direção no trato do assunto com ele e com o grupo, acompanhados por sentimentos de revolta (por sentir-se explorado) e incompreensão. Percebe os subterfúgios usados pela direção para não encarar o problema e não tentar negociar a pendência com o funcionário. O conflito instalado e verbalizado evidencia um campo de diálogos operantes nos bastidores da escola, sem qualquer participação da direção no processo. O problema no atraso dos pagamentos e o trato não transparente da situação provocam fragmentação do grupo que, acaba se dividindo da direção pela quebra da relação de confiança e pela desmotivação gerada pela não retribuição do trabalho realizado. O problema transparece como distúrbio no processo de comunicação, gerado pelas dificuldades interpessoais de comunicar fatos desagradáveis e delicados aos professores e demais profissionais, fato esse ligado ao salário. A transparência, franqueza e a autenticidade ao lidar com o assunto salário (a contrapartida econômica da oferta do serviço prestado) mostra-se inexistente. O professor cobra transparência e gostaria apenas que o assunto fosse abordado de forma aberta por parte da direção. Em síntese, o problema parece estar mais no universo íntimo da pessoa da diretora (lidar com dinheiro) e da forma como se relaciona com o grupo, do que com o salário propriamente dito.

**- 4ª síntese -**

### **2º LABORATÓRIO: ESTRUTURA ESPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA**

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>COMPREENSÃO EDUCACIONAL</b>
--------------------------------	--------------------------------



<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Qualidade: alegria, sensibilidade e seriedade”</li> <li>• Desafio: “União; inovação” (grupo Mariana, Suzana, Ivone)</li> </ul>	<p>O grupo levantou que a alegria, a sensibilidade e a seriedade são os pontos fortes do grupo, enquanto que a união e inovação são seus maiores desafios (Mariana, Suzana e Ivone)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estamos conseguindo nos reunir mais” (Tatiana)</li> </ul>	<p>A melhoria na união do grupo evidencia um dos impactos positivos dos encontros intensivos de grupo nos participantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Vejo que há alguns que lideram mais, outros ficam esperando. Precisa abrir mais a cabeça, estar participando, ouvir e refletir. Quando alguém faz algo legal, falta mais elogios.”</li> <li>• “Falta mais iniciativa do grupo” (Inara)</li> </ul>	<p>A liderança centralizada e a acomodação são evidenciadas aqui neste processo. Assim evidencia-se uma cultura de acomodação e de valorização do modelo vigente na escola com pouco incentivo aos bons projetos e inovações.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cada um por todos e todos por um... com qualidades e desafios” (aqui a figura do grupo foi de dois grupos separados se olhando em pé de guerra, representando a imagem caricaturada retirada em uma revista do Big Brother BraMariana; Tatiana, em pé, com postura arrogante e defensiva expunha o retrato do grupo como percebe; acontece um debate em torno da existência de subgrupos e da competição)</li> </ul>	<p>A imagem do “Big Brother Brasil” expressa a realidade da pequena escola: a divisão entre dois grandes grupos, que competem entre si. A imagem dos dois grupos enfrentando-se numa competição expressa a forma de se relacionar predominante na escola. Tatiana lidera a apresentação com postura defensiva e competitiva.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Lembrei do grito que dou quando vou ao sítio do meu tio, lidera algo bom” (Mariana – samurai)</li> <li>• “Deu vontade de repetir” (Estela - samurai)</li> <li>• “Cada vez que eu gritava me dava alívio” (Suzana)</li> <li>• “Tornar-me outra pessoa me fez pensar que posso fazer isso no dia a dia, me sentir forte para sustentar” (Estela – germinação)</li> <li>• “Enfrentamento das coisas do dia a dia; gritar para não absorver o negativo.”</li> <li>• “Lembrei da enchente da minha casa” (Neide)</li> </ul>	<p>Os depoimentos expressam a ampla variedade de vivências e suas respectivas significações. As pessoas entram num processo de aprendizagem de significação de vivências e da conexão das mesmas com suas vidas pessoais. Todas estas vivências numa mesma dinâmica mostrou que a mesma situação experiencial pode proporcionar aos participantes experiências ricas em diversidade, dentro do processo de aprendizagem autodirigida.</p>

**- 5ª síntese -**

**3º LABORATÓRIO: ESTRUTURA ESPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estou me sentindo mais solta. Sinto mais interação entre as professoras da educação infantil” (Estela)</li> </ul>	<p>Esta percepção evidencia os resultados concretos no grupo e da própria professora, do desenvolvimento de equipe. O sentir-se mais solta e a percepção do aumento de interação entre as professoras da educação infantil é altamente relevante para o processo como um todo.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estamos nos completando. A Estela é a cabeça, a Sandra a alma e eu o corpo. (Tatiana)</li> </ul>	<p>Tatiana começa a perceber a relação de interdependência entre as professoras da educação infantil, cada uma com qualidades que complementam as demais. Isso fortaleceu o relacionamento e gerou motivação para aprofundamento da relação e do trabalho neste setor da escola em transformação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estamos aqui nos conhecendo, descortinando véus. Cada vez mais sinto que estão na primeira etapa, ainda não estão bastante entregues. Vai chegar o momento em que dará um “clique”. (Estela)</li> </ul>	<p>O processo de autoconhecimento grupal, ou de desenvolvimento interpessoal ainda está no início, conforme a percepção realista da professora. A professora Estela percebe dentro do todo experiencial criado em laboratório e no cotidiano escolar que o grupo está na primeira etapa, e que necessitam entregar-se mais. Percebe que virá o momento em que ocorrerá um insight coletivo, de sinergia. Esse insight pode ser percebido como a passagem do estado de grupo ou pseudo-equipe para equipe real.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Como eu senti mudança dentro de mim, eu vim. Porque havia outras prioridades.” (Tatiana)</li> </ul>	<p>Aqui a professora Tatiana expõe de forma franca o motivo pelo qual veio ao encontro. Como sentiu mudança nela mesma e viu benefício nesta mudança de estado de ser, veio ao encontro. Embora tivesse outras prioridades, escolheu estar no encontro para dar continuidade ao seu desenvolvimento pessoal.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Os que não vieram não sabem. Se tivessem vindo desde o início, continuavam. Sinto que sentem resistência em vir, porque já perderam outros encontros” (Sandra)</li> </ul>	<p>Aqui fica claro que existem subgrupos na escola. Com o andamento do projeto, alguns profissionais escolheram por não participar do mesmo (tacitamente). Então cria-se um grupo que participa e outro que não participa. Sandra sente que os que não participam têm resistência porque não vieram desde o início. Os que não vão não sabem como funciona e o que ocorre nos encontros. Assim a professora começa a praticar uma das propostas básicas da aprendizagem experiencial, que é a reflexão sobre a prática, o ato investigativo e criador de significados às vivências: atributo básico de uma equipe.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Há diferenças naqueles que participam” (Fernando)</li> <li>• “Mas isto não pode se tornar um problema, como fazer para integrar?” (Estela)</li> <li>• “Vejo que ficam curiosas” (Sandra)</li> <li>• “As pessoas que não vem percebem diferença, então se sentem num degrau a menos, principalmente porque as que não vêm são mais tímidas. Percebo grande transformação na Tatiana” (Mariana)</li> <li>• “Acho que os que estão participando devem estimular. Os que não vêm não perguntam.” (Tatiana)</li> <li>• “Paola quer vir, ela está curiosa” (Maria)</li> <li>• “Acho que Paola parou” (Tatiana)</li> <li>• “Percebo que Paola precisa de ajuda, está muito negativa”</li> </ul>	<p>O grupo preocupa-se demais com os que não vêm. Existe uma preocupação em integrar o grupo não-participante, propostas são criadas e registradas. Com a qualificação grupal em laboratório o grupo não-participante, auto-excluído, sente-se que está ficando para trás. Professores percebem mudanças em outros colegas, como Mariana em relação à Tatiana. O nome de Paola é bastante citado como pessoa problema da escola. Um sentimento de fraternidade surge no grupo em querer ajudar Paola. Francisco</p>

<p>(Tatiana)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “Precisamos anotar as sugestões e idéias” (Estela)</li><li>• “Sinto que Francisco nunca está por inteiro” (Tatiana)</li><li>• “Francisco faz as coisas sob pressão” (Mariana)</li><li>• “Antes do PDE o grupo nunca conseguiu se juntar 100%. O grupo vê que não é prioritário. Falta de comprometimento. Acho que terá que trabalhar muito para ter o grupo 100%” (Tatiana)</li><li>• “Vejo que é vantagem, porque as datas são definidas com antecipação” (Cirley)</li><li>• “A Inara precisa usar de sua autoridade” (ANA)</li><li>• “Lado maezona” (Estela)</li><li>• Inara defendeu-se: “não é tão solto”</li><li>• “Existe a falta de coordenação pedagógica.” Estela (Inara resistente).</li><li>• “Sugiro facilitar o processo de estudo e conhecimento” (Tatiana)</li></ul>	<p>é citado e o grupo parece insatisfeito com seu trabalho. Tatiana percebe que o grupo terá de se enfrentar muito para estar 100% ou num nível de equipe. A falta de coordenação pedagógica, direção, lado maezona da direção, a carência de conhecimento do grupo e a falta de comprometimento são citadas.</p>																
<ul style="list-style-type: none"><li>• Inara abre para o grupo sobre a saída de Suzana. Tatiana se emociona bastante.</li><li>• “Alguns pontos realmente precisam ser mexidos, alguns já não fazem tanto sentido. Já enxergava que Suzana iria sair” (Estela)</li></ul>	<p>Este momento embora não tenha sido registrado foi vital para a história da escola. Inara lê uma carta que Suzana lhe escreve pedindo sua demissão da escola. Um longo debate trava-se após tal leitura. Assim, a história da escola modificar-se-á a partir da saída da quase diretora. A sua saída representa um novo rumo na direção da escola.</p>																
<ul style="list-style-type: none"><li>• “Falta de coordenação pedagógica – um profissional a mais para esta tarefa”</li><li>• Modelo de questionário para os pais.</li><li>• Elaborar planejamento para compra de materiais.</li></ul>	<p>O grupo cria sugestões de ações. Sugere a contratação de um profissional para assumir a coordenação pedagógica e propor um questionário para os pais tendo em vista saberem o ponto de vista dos mesmos sobre a escola; assim como fazerem um planejamento de compra de recursos pedagógicos. Com isso uma série de problemas poderão ser resolvidos.</p>																
<table><tr><th>Níveis</th><th>Prioridade 1</th><th>Prioridade 2</th><th>Prioridade 3</th></tr><tr><td><b>Pessoal / Interpessoal</b></td><td>Problemas de comunicação</td><td>Falta de prática de dar e receber feedback</td><td>Mais reuniões e encontros</td></tr><tr><td><b>Educacional</b></td><td>Recursos educacionais</td><td>Coordenação pedagógica (falta)</td><td>Crítica às tradições</td></tr><tr><td><b>Organizacional</b></td><td>Crítica à idéia de escola como casa e família</td><td>A escola precisa crescer mais</td><td>“Panos quentes”</td></tr></table>	Níveis	Prioridade 1	Prioridade 2	Prioridade 3	<b>Pessoal / Interpessoal</b>	Problemas de comunicação	Falta de prática de dar e receber feedback	Mais reuniões e encontros	<b>Educacional</b>	Recursos educacionais	Coordenação pedagógica (falta)	Crítica às tradições	<b>Organizacional</b>	Crítica à idéia de escola como casa e família	A escola precisa crescer mais	“Panos quentes”	<p>Eis o resultado expresso em matriz síntese de todo o debate em torno do feedback das entrevistas. O grupo com isso começa a aprender que a exposição franca pode trazer benefícios ao grupo; a sintetizar informações amplas e dispersas em prol da melhoria da qualidade dos relacionamentos, do trabalho e da escola; e principalmente a implantar um processo de investigação constante da prática escolar como um todo. Assim o próprio grupo começa a tomar a organização escolar como objeto de investigação, que inclui, no mínimo, 3 dimensões básicas: pessoal/interpessoal, educacional e organizacional. Ao eleger dentre tantas variáveis as prioridades numa matriz prática e operacional, o grupo consegue ver seu processo de forma mais clara e assim agir de forma mais direcionada. O primeiro nível da matriz evidencia que os problemas de comunicação, a falta de prática em dar e receber feedbacks e a carência de encontros e reuniões são os</p>
Níveis	Prioridade 1	Prioridade 2	Prioridade 3														
<b>Pessoal / Interpessoal</b>	Problemas de comunicação	Falta de prática de dar e receber feedback	Mais reuniões e encontros														
<b>Educacional</b>	Recursos educacionais	Coordenação pedagógica (falta)	Crítica às tradições														
<b>Organizacional</b>	Crítica à idéia de escola como casa e família	A escola precisa crescer mais	“Panos quentes”														

	<p>problemas mais expressivos dentro do campo pessoal/interpessoal. A comunicação é o centro do desafio grupal. A falta de recursos educacionais e da coordenação pedagógica, assim como a crítica às tradições expressa outro problema de comunicação. A coordenação pedagógica integraria o grupo num todo coerente, através de processos de comunicação intergrupal e interpessoal. A falta de recursos impede uma maior comunicação da proposta pedagógica. As tradições comunicam algo que é de desgosto do grupo, que anseia por algo mais alternativo. Os “panos quentes” evidencia uma comunicação reprimida e escondida, mascarada. A escola como casa e família é apontado como o maior problema a ser resolvido do nível organizacional. Quando expressam que a escola precisa crescer mais, o grupo diz que a escola casa-família precisa abrir-se, comunicar-se ao mundo. Com isso, a matriz sintetiza que o problema de comunicação, em sua abrangência, parece ser à base do desafio do grupo.</p>
--	---

**- 6ª síntese -**

**4º LABORATÓRIO: ESTRUTURA ESPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA**

<b>TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ana: “Porque as pessoas estão faltando?”</li> <li>Estela: “Estamos passando por uma nova fase; as pessoas estão resistentes porque está mexendo”.</li> <li>Tatiana: “Falta de interesse mesmo, sempre há uma desculpa”</li> <li>Fernando: “Porque vocês estão aqui?”</li> <li>Mariana: “Me decepcionei desde a última vez, porque as pessoas não vem”</li> <li>Estela: “Também me sinto desanimada por isto”</li> <li>Tatiana: “Será que não irá trabalhar?”</li> <li>Estela: “Foge a questão da equipe”</li> <li>Ana: “O que falta para virem?”</li> <li>Tatiana: “Comprometimento”</li> <li>Mariana: “Responsabilidade”</li> <li>Fernando: “O que é comprometimento?”</li> <li>Tatiana: “Estar junto”</li> <li>Estela: “Cumprir o que se combina”</li> <li>Tatiana: “De início todos se comprometeram, e agora todos colocam algo na frente”</li> <li>Estela: “Há pessoas que não tem costume de cumprir horários”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A falta de pessoas nos encontros.</li> <li>- O projeto e especificamente os encontros como espaços de aprendizagem profunda e como fator de resistência.</li> <li>- Interesse; Decepções; Desânimo</li> <li>- Infringiram o contrato psicológico, parte do grupo, que não participa.</li> <li>- Suzana saiu da escola devido à profundidade do trabalho, ao que “mexeu”.</li> <li>- A escola melhorou com a saída da Suzana. Houve desbloqueio na comunicação, aumentaram as trocas entre os profissionais e família. E o fluxo de comunicação com a direção aumentou.</li> <li>- Tatiana é citada como referencial de mudança.</li> <li>- Tatiana no meio da reflexão coletiva questiona-se e questiona ao grupo se são realmente uma equipe. Assim, começa a compreender o conceito de equipe na própria prática do desenvolvimento de equipe, sendo um conhecimento experiencial. Este parece ser o ponto mais importante deste diálogo, o momento da autoconsciência de que não são uma equipe.</li> <li>- As lideranças da escola são as professoras,</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tatiana: “Quem vem sempre gosta, acostuma”</li> <li>• Estela: “O trabalho mexe muito. Por exemplo: Suzana”</li> <li>• Ana: “Como o grupo lidou com isto?”</li> <li>• Estela: “Todos ficaram perplexos. Mas parece que a escola está mais leve. Está mais claro”</li> <li>• Tatiana: “Chego lá na frente e há troca, sorrisos”</li> <li>• Estela: “Estamos trocando mais com os pais, antes sentia barreira, não conseguia, desbloqueou.”</li> <li>• Mariana: “A sensação de leveza vem porque tudo antes parecia muito complicado”</li> <li>• Isadora: “No fim ninguém mais ia atrás. Antes era resolvido somente entre nós e não passava mais pela diretoria”</li> <li>• Tatiana: “A carta foi o fechamento”</li> <li>• (Inara está acuada)</li> <li>• Fernando: “Será que as dinâmicas estão privilegiando alguns?”</li> <li>• Tatiana: “Alguns tem resistência, será que a gente é uma equipe mesmo?”</li> <li>• Fernando: “Quem são as lideranças?”</li> <li>• Tatiana: “Entre nós, tomamos bastante decisões em conjunto”</li> <li>• Isadora: “As que estão são as que mais tomam partido”</li> <li>• Fernando: “Que leitura tiram?”</li> <li>• Mariana: “Os outros não estão conseguindo ver o rebuliço com os mesmos olhos”</li> <li>• Isadora: “Ou não querem ver. Tem que haver abertura para se abrir.”</li> <li>• Tatiana: “Para algumas pessoas ainda falta diálogo. Talvez pela falta de tempo”</li> <li>• Estela: “Ainda existe muita repetição... coisas parecem novidade, mas que já acontece há tempo. Há pessoas que estão mostrando mudanças e outras não...”</li> <li>• Tatiana: “Já tentamos estimular e...”</li> <li>• Estela: “Vejo bastante mudança na Tatiana”</li> <li>• Mariana: “Falta de comunicação...”</li> <li>• Tatiana: “São poucas...”</li> <li>• Ana: “Antes houve um encantamento... agora uma desilusão”</li> <li>• Tatiana e Estela: balançam a cabeça concordando.</li> <li>• Fernando: “Este tipo de aprendizagem provoca isto, os que estão aqui estão aproveitando mais”.</li> <li>• Francisco sonolento.</li> <li>• Tatiana: “Ninguém pergunta nada (Ex.: Michele)</li> <li>• Mariana: “Não tocam no assunto”</li> <li>• Tatiana: “Resgatar? Começar de novo?”</li> </ul>	<p>que deliberam prioritariamente em conjunto. Conclui-se que as lideranças são as que vão nos encontros, as mais comprometidas com a escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crítica à forma de agir da direção em relação aos que não vêm.</li> <li>- É informado ao grupo pela direção que ficou nas entrelinhas que a participação seria 100% do grupo. Ou seja, a presença não era obrigatória.</li> <li>- O valor do rateio do espaço pelos participantes é citada como fonte de resistência às idas aos encontros.</li> <li>- Os professores especiais são citados por não darem importância ao projeto, especificamente aos encontros.</li> </ul>
--	--

- (Tocam sobre o dia do professor, todo o grupo estava lá, alguns sem jeito. Por ex. Gabriela.)
- Isadora: “Estamos nos cansando. Existem quebras. Por exemplo: queríamos que estivessem todos na reunião e não estavam”
- Tatiana: “Sugiro a Inara se impor mais, dar uma chacoalhada”
- Mariana: “Não só a Inara”
- Tatiana: “A data de hoje já foi previamente marcada”
- Estela: “O cotidiano é corrido... as mudanças já servem como recado. Continuar com vontade, querer descobrir, se posicionar, nas reuniões ter um tempo para isto”
- Tatiana: “Passar no grupo a importância”
- Mariana: “Eu por exemplo, podia ter levado mais a sério”
- Estela: “isto exige mais comprometimento, ter o que sustentar, manter as colocações”
- Inara: quieta.
- Fernando: “Até que ponto o próprio grupo mantém as pessoas fora do grupo?”
- Tatiana: “Estou posses! Quis estimular a Michele e Jarlete”
- Inara: “Ficou entrelinhas... que a participação seria 100% (obrigatória)”
- Mariana: “Tem relação com o dinheiro”
- Maria: “Meu marido não admite eu sair no sábado”
- Francisco: “Porque há outras prioridades, mas pelo que foi falado no dia dos professores eu vim... mexeu comigo”
- Estela: “Por ser professores “especiais” abre margem para ficar a parte?”
- Francisco: “Concordo. Eu priorizo minha namorada, que não mora aqui”
- Estela: “Isso me incomoda. Temos que arranjar um momento para conversar. Acho muito sério acontecer isso com a professora de Inglês, a maneira como ela está ensinando”
- Francisco: “Tenho a interpretação que venho sempre. Fiquei impressionado por terem me apontado”
- Fernando: “Você mesmo se colocou neste isolamento e se não há participação isso não acaba. A integração acontece aqui com o Desenvolvimento Interpessoal”
- Ana: “Você tem presença física, mas não energética, você está aqui mas parece estar longe”
- Inara: “Sentem a falta do pessoal como falta de cobrança, não concordo”
- Mariana: “As pessoas não sabem o que estão perdendo”
- Tatiana: “Todos que estão colocaram às pessoas...”

O diálogo é finalizado neste ponto

<ul style="list-style-type: none"> <li>Isadora: “Faz algum tempo que não estou me sentindo bem... tive uma semana difícil.. senti apoio do grupo... estou para me aposentar... entrando na menopausa...”</li> </ul>	<p>Estes depoimentos mostram o nível transescolar atravessando diretamente a escola. Os fatores intrínsecos da pessoa dos profissionais gerando influência direta em sua forma de construir seu trabalho na escola.</p>
---	---

- 7ª síntese -

**5º LABORATÓRIO: ESTRUTURA ESPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ivone: “Não gosto de pensar em mim, em meus processos”</li> <li>Francisco: “é difícil falar de si, se expor... sei do normal, é sempre complicado”</li> </ul> <p>“Nunca sentamos para conversar sobre aulas que devo, ou...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Inara: “compreendo os dois lados”</li> <li>Fernando: “Será que não é interessante conversar com estas professoras?”</li> <li>Francisco: “A minha primeira preocupação é passar para a Inara”</li> <li>Lu: “Os professores contam com estas aulas, para terem este horário extra para planejamento, atendimento aos pais, etc. A falta mexe com todo o planejamento do prof.”</li> <li>Mariana: “Vi situação entre Francisco e Tathy e ela foi muito rude”</li> <li>Francisco: “Eu não respondi para não criar discussões. Naquela situação até choraria, desmontaria, me vi no lugar dela”</li> <li>Francisco: “Inara, você sabia da cirurgia?” (querendo que o grupo o compreendesse)</li> <li>Isadora: “Nós até entendemos, mas há uma programação por trás. Você precisa falar com Tathy, diretamente, porque ela também está chateada.</li> <li>Fernando: “Talvez seja interessante compreender o outro lado, o lado de seu colega professor também”</li> </ul>	<p>O autoconhecimento e a auto-aprendizagem são colocados como um processo não prazeroso, difícil e complicado.</p> <p>O grupo se enfrenta num processo de resolução de conflito mediado pelos facilitadores. Começam a aprender a lidar com os conflitos de forma madura. O processo é franco e respeitoso, os professores se enfrentam de uma forma saudável e procuram chegar num denominador comum, visando resolver o problema comum ao grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinâmica – criação-destruição:</li> <li>Ana: “Como foi a experiência?”</li> <li>Simone: Difícil. A sensação de não conseguir, persistir.</li> <li>Francisco: Invadido. Destruir é bem melhor.</li> <li>Isadora: É mais difícil destruir.</li> <li>Tatiana: Destruir mais que construir. No meu dia a dia. Existe um conflito entre eu e a Jarlete... de mais de mês, mais ou menos 4 meses...”</li> <li>Fernando: É importante se reconciliarem.</li> <li>Ana: “Poderíamos fechar com todos juntos construindo uma pirâmide?”</li> </ul>	<p>Esta dinâmica era simples: dois subgrupos. Um deles recebia a instrução silenciosa, sem que o outro grupo soubesse, de pegar um monte de almofadas e construir uma pirâmide. O outro recebia a instrução silenciosa de destruir. Assim, ao iniciar a dinâmica, um fenômeno similar a uma luta era travada. Um grupo lutando para construir e outro para destruir. Os resultados foram interessantes. Tatiana, ao falar de sua experiência admite estar em conflito há 4 meses com Jarlete. A proposta de simular uma luta entre dois grupos teve repercussões interessantes, pois no</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• O grupo topa e ocorre a construção conjunta.</li> </ul>	<p>fechamento da dinâmica, conversamos sobre a situação atual do grupo e o grupo pode se investigar e compreender-se melhor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mariana: “Este ano está muito bom... o clima, as pessoas diferentes... as crianças...”</li> <li>• Estela: “Existem pais que elogiam”</li> </ul>	<p>Em pleno mês de dezembro, já com aproximadamente 6 meses de trabalho, as duas professoras percebem as melhorias na escola, que inclui o clima, o pessoal, as crianças e na relação com os pais, com feedbacks positivos no trabalho realizado. Os efeitos do projeto ficam evidentes nestas falas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ana: “Todos conhecem o objetivo da escola?”</li> <li>• Inara: “Penso que todos sabem qual é a linha pedagógica da escola. Linha eclética, vários autores...” (parece ter resistência quanto à linha pedagógica da escola)</li> <li>• Isadora: “Crianças não tem diferenciação de 1ª, 2ª, 3ª... não tem como separar. Interação entre Estela e Isadora.</li> <li>• Fernando: “Mas qual a linha pedagógica?”</li> <li>• Estela: “Eu concordo”</li> <li>• Inara: “Um processo inacabado em construção...” (resistente)</li> <li>• Estela: “Sinto falta de um embasamento teórico... o que de Vigotsky usa, o que não usa...?”</li> <li>• Mariana: “Podemos fazer reuniões de estudo”</li> <li>• Inara: “Todos precisam contribuir para o referencial teórico”</li> <li>• Fernando: “É um exercício mental”</li> </ul>	<p>A escola tem problemas quanto a definição de seu projeto pedagógico. A falta de clareza fica evidente. O debate proposital de nossa parte gerou um campo onde os participantes tiveram que entrarem em outro processo de resolução de problema, até que a solução foram os grupos de estudo para aprofundarem nas teorias. As resistências da direção em querer falar sobre isso mostram as dificuldades que a escola e grupo apresentavam neste campo. A escola estava enredada numa série de desafios. Os desafios relacionais estavam começando a serem administrados com maior profissionalismo. Os professores sentem uma confusão interna quando falam no assunto. O desenvolvimento de equipe começa a lidar com o nível de tarefa, saindo um pouco do interpessoal. Uma fase interessante para o grupo. Lidar com o referencial pedagógico da escola é lidar diretamente com a definição de seu nível de tarefa, ou seja, basicamente, a educação para as crianças.</p>

- 8ª síntese -

#### **6º LABORATÓRIO: ESTRUTURA ESPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA**

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>COMPREENSÃO EDUCACIONAL</b>
<p>Diálogo 1: Mobilização do Campo de Energia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ana: “Como sentiram-se antes e depois?”</li> <li>• Mariana: “Parece que agora começou”</li> <li>• Estela: “Estou mais acordada, concentrada. Só na hora de absorver a energia fiquei um pouco desconfiada, arredia”</li> <li>• Inara: “Senti um peso na nuca, parece que se acumulou”</li> <li>• Tatiana: “Sinto que estou com um chumbo no braço”</li> <li>• Estela: “A cada minuto, parece que estou mais acordada”</li> <li>• Fernando: “Notaram diferenças no campo?”</li> <li>• Tatiana: “Está mais leve”</li> <li>• Mariana: “Quando eu cheguei, me senti bem. A semana toda eu visualizei este local”</li> </ul>	<p>Ao entrar no local incomum para mim e para o grupo, uma sala de treinamento na Epagri, decidi pois iniciar o encontro através de um exercício de mobilizar o campo de energia dos participantes e, por consequência, higienizar o campo pré-instalado na sala. As percepções do grupo são bastante interessantes, onde iniciamos também um processo obviamente superficial de alfabetização energética. O projeto serviu também para despertar o grupo, de forma auto-induzida, a conhecer a realidade “energia” de forma direta, encarando-a como fato normal.</p>



<p>Diálogo 3: Dinâmica integração comunitária. * Com quem desde grupo estou me relacionando melhor?</p> <p>Estela: “Sandra e Tatiana. Tatiana porque está demonstrando uma evolução muito boa”</p> <p>Tatiana: “Michele.. mais próxima. Mariana está ajudando muito”</p> <p>Tuane: “Tatiana e Estela. Melhorou muito com Mariana e Isadora”</p> <p>Cirley: “Jarlete e Ivone. Porque estava mais de manhã. Acho que posso mudar, porque agora estou de tarde.</p> <p>Jarlete: “Tatiana, Isadora e Neide”</p> <p>Francisco: “Cirley, vínculo da prefeitura”</p> <p>Inara: “Todos.. Mariana, Isadora, Tathy, Ivone são especiais”</p> <p>Juliana: “Inara e Ivone”</p> <p>Isadora: “Todos. Quem não conseguia e hoje consigo é a Estela, entendo melhor ela”</p> <p>Estela: “Estou me sentindo mais rápida, ritmo mais positivo”</p>	<p>O grupo nesta dinâmica aprofunda ainda mais a dinâmica anterior, concentrada nos processos individuais. Agora, avaliando os relacionamentos interpessoais, as pessoas se abrem ao outro, expressando afetos sinceros e preferências de relacionamentos, nomeando as pessoas, olhando nos olhos do colega e dizendo o porque de suas preferências. Isso gerou um campo muito saudável de integração franca, de diálogos diretos e autênticos. Isso gerou respeito pelas escolhas de preferências dos outros e uma base sólida da compreensão coletiva da dinâmica do grupo.</p>
<p>O que facilita os relacionamentos?</p> <p>Estela: cada vez mais isso está ocorrendo [sinceridade].</p> <p>Juliana: confiança é a base, para poder ouvir... acho que isto já acontece.</p> <p>Inara: quando não há confiança, não há comprometimento. A princípio confio, desde que prove o contrário. Quando desconfia, compromete. Quando tem confiança existe respeito.</p> <p>Estela: hoje melhorou, no início era diferente. Fazia-se comentários não produtivos.</p> <p>Isadora: Suzana “falou” de mim por trás, através de Ivone.</p> <p>Estela: a saída da Suzana ficou algo misterioso para os pais e as crianças.</p> <p>Isadora: meus alunos nem pais perguntaram sobre ela.</p> <p>Ivone: meu filho me perguntou porque Suzana saiu da escola. Neto disse (filho da Suzana), que ela brigou feio com o gordo (marido Suzana), que ele não paga nada, que saiu da escola por causa disso.</p> <p>Isadora: o que é comentado aqui dentro e dentro da escola não deve ser passado para fora.</p>	<p>A clareza ao relacionar-se com o outro, o sabe a hora de criticar e saber ouvir, o respeito interpessoal, o ter uma boa comunicação, a sinceridade são apontadas como os fatores facilitadores dos relacionamentos na escola que já estão ocorrendo no processo de desenvolvimento grupal. A confiança é citada com sendo a base para se poder ouvir, e isso já está ocorrendo. O grupo manifesta maturidade no processo de percepção do movimento de crescimento do grupo. O laboratório é exigido como um espaço de sigilo, de confiança, onde os conteúdos abordados dentro do mesmo, assim como tudo o que ocorre na escola, não deve ser repassado para fora. Uma ética é exigida, o grupo começa a realmente autogerir seu desenvolvimento independentemente da consultoria.</p>

- 9ª síntese -

### **7º LABORATÓRIO: ESTRUTURA ESPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
-------------------------	-------------------------

#### Dinâmica Mobilização do Campo de Energia.

- Michele: “Parece que agora está melhor; mais positivo, mais receptivo, mudou. Percebi a energia, mas me imaginei com uma luz que subia e descia.

- Tuane: “Muito difícil, cansativo, me dispersei”

- Estela: “Desde a primeira vez ate agora, tenho dificuldades de absorver. No mais me entrego. Quando estou exteriorizando já sei que irei absorver das outras pessoas e do local, no final, a gente absorve o que?”

- Juliana chega.

- Fernando orienta sobre MBE

- Ana: “Entenderam porque fazer a MBE? Limpar ambiente, sintonizar, harmonizar o grupo, acordar...”

- Cirley: “Também sinto no momento de absorver”

- Tuane: “Às vezes sinto que não estou fazendo, mas quando começo a exteriorizar sinto que está acontecendo... sinto dificuldades no ombro”

- Inara: “Hoje foi muito bom.. parece que eu estava levitando. Senti a sala inteira. Senti que era um grande rolo que passava pela sala... um sol com grande expansão”

- Mariana: “Penso que todos estavam fazendo limpeza”

- Estela: “Penso isso, mas não sinto”

- Fernando: “Como são no cotidiano quanto à absorção? Há pessoas mais doadoras, outras mais absorvedoras... este exercício diz muito de vocês. De minha parte foi a vez que mais mexeu a energia, cheguei a ficar balançado com a quantidade de energia mobilizada aqui”

- Isadora: “Ainda estou “fora”

- Mariana: “Antes eu não percebia, e depois que começou, percebi positivo. Eu estava bem na sexta. Inara me disse que eu estava agitada”

- Inara: “Você chegou bem e depois ficou agitada... senti na escola... absorveu”

- Ivone: “Foi bem na hora do telefonema da Marly”

- Mariana: “Ivone estava nervosa”

- Fernando: “Houve troca de energia”

- Mariana: “Percebi que era da escola”

- Inara: “Como trabalhar?”

- Fernando: praticar a técnica e estudar a respeito.

- Estela: “É importante ficar aberta, mas sempre com atenção. Vou até a cozinha, na biblioteca, sinto a necessidade de fazer uma “ronda” quando entro e saio para ver como está”

- Juliana: “Vejo que Ivone é o foco. Às vezes falo para ela que não está bem... chego de casa tranquila e ela já passou por tantas...”

- Tuane: “Conto muito com a Ivone”

- Michele: “Vem para ela muitos problemas”

- Fernando: “O ideal é circular sempre na recepção” (sobre Ivone mobilizar a energia na

O grupo enfrenta-se num processo de aprendizado sobre a relação ser humano X campos de energia. Uma equipe necessita conhecer e saber lidar com essa realidade. O grupo começa a perceber a existência da energia a partir das mobilizações de seus próprios campos, através de exercício facilitado tecnicamente por mim. A troca de experiências após a vivência trouxe o relato interessante. A profissional da recepção, Ivone, é colocada com a pessoa que recebe maior carga energética, tanto dos problemas internos como dos pais que chegam e “descarregam” seus “fluidos” na profissional, que acaba entrando em processos de irritabilidade, podendo contaminar outros profissionais como Mariana, que estava bem, e tinha recém chego à escola. A experiência em conjunto com esse exemplo tirado da própria vivência cotidiana dos participantes, trouxe ao grupo a necessidade de compreenderem melhor a questão “energia”, ou os campos de energia vital que se comunicam nos relacionamentos e que constituem parte da ecologia dos ambientes escolares e cotidianos como um todo, que caracteriza-se como sendo o “clima” ou a “atmosfera” do ambiente e das pessoas. Alguns dizem que é a “aura” ou o “astral”, bom ou ruim.

recepção) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tuane: “Às vezes os pais deixam... fazem com que os pais descarregam...”</li> </ul>	
<p>Dinâmica: realidade da escola</p> <p>Descrição: Como está a escola hoje? Qual sua visão pessoal sobre a escola hoje?</p> <p>1º - análise individual escrita</p> <p><b>Mariana:</b> “Muitos Alguns profissionais estão vestindo a camisa e sentindo-se parte do todo; parte essa que se faltar no todo não é mais todo. Alguns ainda estão sentindo-se peça à parte do jogo. Os primeiros incomodam-se com esses segundos e isso compromete o trabalho de ambos. Estou na equipe do Colégio há 5 anos, mas o que sinto é que a partir do CONS passei a realmente conhecer as pessoas. A maioria passou a preocupar-se ou envolver-se não só com sua sala de aula mas com as dificuldades da escola e dos colegas. Há respeito quanto às diferenças pessoais. Houve um “amadurecimento” de alguns profissionais que estão descobrindo quem são e que são capazes de fazer coisas que antes não acreditavam ser, isso é muito positivo (autoconfiança). Todos (ou quase todos) sentem-se livres para expressar o que sentem a respeito de situações que ocorrem no dia a dia e estão abertos à críticas ou elogios.”</p> <p><b>Juliana:</b> “Tenho um olhar bastante otimista em relação ao colégio. Vejo uma equipe de profissionais comprometida, envolvida, capaz, amiga. Observo que as pessoas que ali trabalham não estão apenas cumprindo seu horário e recebendo seu salário. Elas se preocupam com o crescimento do colégio, querem fazer um bom trabalho. Desde que cheguei, vejo uma preocupação estampada com o baixo numero de alunos, mas não consigo enxergar assim pois diariamente recebemos visitas, e mesmo que não fiquem, significa que o nome do colégio está circulando. Sinto o colégio um lugar bom para estar e trabalhar. Fico feliz em saber que depois do almoço (ou sem almoço) é para lá que vou. É como se fosse voltar para casa. O que vejo é um “entreve” se assim posso chamar, é a estrutura física, mais especificamente, as salas de 1ª a 4ª. Parece que os pais quando descem desanimam. Quanto a parte pedagógica percebo sintonia entre as profissionais, querem fazer bem, quer melhorar sempre, qualidade!”</p> <p><b>Inara:</b> “Pontuaria como ponto principal o equilíbrio, maturidade e transparência que o grupo vem adquirindo, refletindo muito positivamente no todo porque assim como a educação é um processo constante em movimento, o nosso processo como profissionais também está sempre em movimento. E, quando isso ocorre de uma maneira turbulenta, negativa, o todo fica comprometido. Penso que cada parte é muito importante para o todo, e hoje posso dizer que minha visão em relação a escola é muito positiva devido a maturidade em que o grupo se encontra. Mas acho que ainda não está o ideal (100%), justamente repetindo o que falei acima, porque o processo educacional como um todo está sempre em movimento. Do ponto de vista administrativo/financeiro a situação que estamos vivendo hoje já posso dizer que está mais equilibrada, também ainda não está 100%, porque depois da tempestade que enfrentamos ainda estamos recolhendo alguns destroços, mas posso dizer que a tempestade passou”</p> <p><b>Tuane:</b> “Acredito que a questão principal gira em torno de relacionamento, tanto dos funcionários com funcionários, funcionários com pais, funcionários com alunos, alunos com alunos, etc. Do ponto de vista da relação funcionários-funcionários não vejo problema algum, no período em que trabalho todos se dão muito bem. O contato funcionários-pais é sempre o mais difícil, mas o colégio se empenha muito em agradar a todos, nunca esquecemos de sua atenção principal, que é a criança. Já essas tem uma relação muito forte, apesar das mordidas e de ainda não compreenderem o significado da amizade, é visivelmente bonita essa troca, tanto de criança-criança como de criança-adulto.”</p> <p><b>Cirley:</b> “Tenho um olhar diferente de quando eu comecei a trabalhar, pois no ano em que comecei o colégio estava passando por mudanças e foi um ano difícil para todos. Hoje eu tenho um olhar de crescimento onde a cada dia que passa penso que está melhorando. A equipe é ótima e isso ajuda muito o crescimento do colégio”</p> <p><b>Estela:</b> “Percebo que a escola está vivenciando um processo de “limpeza” e crescimento simultaneamente. Nas relações humanas (corpo docente) esse processo está mais adiantado, há um respeito maior, compreensão, carinho e as afinidades estão mais evidentes. Quanto a parte pedagógica há uma grande vontade de crescimento, mas não sinto ainda uma integração verdadeira. Fico tranquila, feliz e orgulhosa com a competência de todos os profissionais, mas gostaria que houvesse mais integração entre as turmas. O espaço físico é bastante restrito, sinto que certos “conteúdos”, vivências, não são bem explorados por esta questão. Senti uma mudança entre os pais que tenho algum contato; esta mudança foi no sentido de que eles mantiveram seus filhos aqui realmente por opção. No ano anterior percebia claramente um clima de que a qualquer momento tudo podia acabar. Várias crianças exteriorizavam que logo iam embora. Tenho uma visão positiva em relação ao colégio hoje.”</p> <p>2º - análise em grupo com materiais auxiliares</p>	

### 3º - Apresentação dos 2 subgrupos

#### 4º - Síntese

Grupo 1: Isadora, Estela, Mariana, Glau:

> Nível pessoal/interpessoal: Superação na comunicação e trocas de feedbacks; melhoria na confiança. Estamos começando as reuniões, porém não há tempo para ver tudo nas reuniões. Estamos pensando em repensar a questão pedagógica, filosofia educacional. Houve duas reuniões; porém podem ser melhoradas gradativamente e qualitativamente. Há resistência muito grande para as reuniões, falta mais organização e concentração.

> Nível educacional: Recursos estão meio parados. Quanto à coordenação pedagógica Inara a princípio sugeriu a Juliana para experimentar. O trabalho da Juliana está pouco sentido... em termos relacionais emocionais está ok. Porém não estamos sentindo um alinhamento, pensávamos numa ação que ligaria uma turma na outra, mais ligada aos processos que ocorrem na escola toda. Não está ocorrendo isso, reconhecemos o tempo, estamos querendo “sugar” a Juliana, estamos mais exigentes. Na época da Suzana era só olhar caderno, não queremos mais isto, estamos abertos a sugestões pela Juliana – estamos em processo. Existe confiança...

Juliana: “estou entrando agora no grupo, procuro ser cuidadosa.

Ana: “Como você vê?”

Juliana: “É complicado entrar no grupo novo, mas sinto resistência, não gostam de mudança... sinto dificuldade em entrar e falar... Busco meu espaço para poder me concentrar.”

Estela: “É mais difícil entrar num grupo que não está disperso”

Inara: “No nosso grupo colocamos que o ponto principal é a falta de disposição para reuniões e encontros. Sempre há uma desculpa para as reuniões. Os encontros só acontecem porque está dentro dos horários da escola (2hs/mês)”

Estela: “Crítica às tradições... importância dada às datas comemorativas... a certos conteúdos... (cortaram).

> Organizacional: Crítica à escola como família: vêm como não é... confusão entre ser acolhedor e ser família, são coisas diferentes. Panos quentes: “não vamos tocar neste aluno, com este pai: Por exemplo: aluno que chega muito tarde. Professores não colocam (Sandra). Falha de comunicação e clareza em relação aos acontecimentos cotidianos.

Grupo 2: Inara, Cirley, Michele, Ivone.

> Educacional/Pedagógico: falta pré-disposição para encontros; falta de contatos pais e professores.

Michele: “sinto que pais querem saber mais como a criança ficou.. a agenda não é suficiente. Gláucia coloca que falta colocar mais informações sobre personalidade da criança.

Estela: Valorizar o tempo que a professora disponibiliza

Juliana: Professor também precisa estar aberto

> Pessoal/Interpessoal: equipe está mais unida, visam o mesmo objetivo; mais disposição para encontros, até extras.

> Organizacional: separar escola de família; limpeza deixa a desejar; não está sendo Maria antes era mais ágil, estava sempre limpando. Agora precisa chamar.

Tuane: às vezes a Maria está trabalhando como auxiliar.

Grupo: Sandra é amarrada, é unânime o problema com a Sandra.

Isadora: Sandra é uma pessoa difícil, nem no ônibus fala...

Juliana: dá uma agonia, não fala nada.

Estela: sinto que a Sandra não está 100% ali

Mariana: A equipe desde que iniciou o PDE mudou muito. Os que mudaram, estão sentindo os que não vestem a camisa. E entre estes e o grupo que veste a camisa está ocorrendo conflitos, está ficando muito aparente.

Grupo relata intensivamente um incômodo quanto ao trabalho de Francisco.

#### Compreensão educacional:

O grupo vê o processo de forma positiva e um amadurecimento global na equipe. O PDE mostra-se como um núcleo dinamizador e acelerador da maturidade grupal e organizacional afetando todo o conjunto de profissionais para uma orientação positiva, inclusive o direcionamento da escola como um todo orgânico. O nível de autenticidade é expresso de forma direta onde as pessoas dialogam entre si num nível bastante aguçado de maturidade, procurando resolver todos os problemas que incomodam o grupo, evitando deixar para resolvê-los posteriormente. Os laboratórios tornam-se espaços apropriados para a resolução de problemas, tomada de decisões e integração global do grupo. O trabalho mostra também resultados no nível pedagógico da escola, onde os professores começam a repensar o projeto de escola (PPP), e a base filosófica da mesma. Os professores saem de sua restrita sala de aula e começam a interessar-se pelo todo

da escola, com os problemas dos colegas e da organização de forma geral. Assim, o impacto dos encontros gera benefícios para alunos, onde os professores começam a circular por entre outros setores. Assumem-se como pertencentes à escola e com isso essa parte do grupo começa a atuar em equipe. Já existe indícios de “equipe real” nesta parcela. No entanto, uma parte do grupo não se posiciona. O projeto, ao nortear o direcionamento da escola a partir do próprio grupo e de suas necessidades existenciais, acaba pressionando o grupo a parte, a se posicionar. Isso gera conflito e incômodos. Um grupo quer ser uma equipe ou já está atuando como uma equipe, experimentando-se. E outro, a parte não líder da escola, acomoda-se e não se posiciona, mantendo o modelo fragmentado de escola e de grupo escolar. O grupo aprendeu a fazer análises e sínteses francas do processo global, individualmente e em grupo, o que possibilitou um campo de enfrentamento muito produtivo, uma aprendizagem vital, com total sentido para aquele grupo, onde enfrentaram as dificuldades de fazer com as próprias mãos, mentes e sentimentos um exercício que poderia mudar a vida da escola. Houve muita coragem. O consenso, a discordância, a emergência e o fortalecimento das lideranças e a aprendizagem interpessoal gerada pelo campo possibilitou ao grupo entrar a fundo nos problemas e desafios da escola, assim como fazer uma retrospectiva global do processo, desde o início e até o momento. O grupo conseguiu pensar, analisar e sintetizar juntos um conjunto de dados de difícil apreensão. A vitória do grupo em ter conseguido percorrer esse processo e ter chegado no final com um resultado objetivante do processo global e da situação real da escola, possibilitou uma aprendizagem que possivelmente fará a diferença na vida posterior deste grupo, quando se deparar com desafio similar, em seu cotidiano.

- Francisco chega neste segundo período e se coloca, fala de sua situação pessoal de separação (namorada) e dificuldades na escola.
- Ana pede ao grupo que se coloquem.
- Estela: “O Francisco é simpático, mas ausente. As crianças comentam que as aulas são vazias. Acho que precisa mudar para seu trabalho ser mais efetivo.
- Francisco: “Não vejo modificações de ano passado para este ano. Sinto algo no “ar”, não há novidade, por isso vim a este laboratório. Estou fazendo fechamento nas aulas... confesso... pequei”
- Grupo com tendência a fugir do assunto.
- Isadora: “Na minha turminha eles falam sobre as mesmas atividades. Propõe sugestões...”
- Juliana: “Proponho integração com sala de aula... e a participação das crianças especiais?”
- Francisco: “A participação é diferente de cada aluno especial. Estou com dificuldades com Maria Tulia.
- Fernando: “O que os teus alunos acham de sua aula?”
- Francisco: “Eles gostam, ficam ansiosos, perguntam quando o vêem”
- Fernando: “Algo não bate... como os comentários em sala...”
- Estela: “Concordo... Você não tem postura... nós esperamos a aula dele... a crítica é dos professores.”
- Ivone: “Penso nos comentários para os pais que moram na frente da sede.. tirou a criança da escola... pois viam as aulas”
- Isadora: “Já conversou com Francisco sobre isso. Ajudou várias vezes e ele não faz sozinho. Isso se repete. Por exemplo: Na páscoa, não quis intervir, mas se incomodaram porque não deu certo”
- Juliana: “Não entendi o planejamento do Francisco. Francisco esqueceu pontos importantes,

O grupo enfrenta-se de forma muito franca e experiencia a dinâmica dos grupos de uma forma bem característica. Apesar do profissional Francisco estar sendo “acusado” de uma série de coisas, fica evidente a supervalorização do lado negativo de um único profissional, o único homem do grande grupo de mulheres. O grupo encontrou um bode expiatório. Apesar do possível realismo das críticas das professoras em relação ao mesmo, ficou evidente ao final deste diálogo, que, apesar de Francisco ter errado em alguns pontos de seu trabalho este permite colocar-se numa posição de bode expiatório. Ao citar essa questão, dois profissionais Estela e Inara colocam-se em situações em que se perceberam como bodes expiatórios. O processo fica mais claro ao grupo que começa a se autoconscientizar de uma postura que se repete. Ao mesmo tempo o grupo consegue se reconciliar com Francisco, um incômodo que aparece em vários encontros passados. **O laboratório mostra-se como um campo fértil para a autoconscientização de processos difíceis da dinâmica pessoal, interpessoal e organizacional, de se perceberem no dia a dia da escola.**

<p>como enterrar os ovos (as crianças estavam procurando) então ele avisou que não havia enterrado...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cirley: “Falta de organização”</li> <li>• Juliana: “Eu expus idéia sobre a páscoa, ele levou as sugestões para casa e não falaram mais... deixou suas idéias para mim e não entendi.. sem definições..”</li> <li>• Inara: “Sobre o planejamento do Francisco, ele deixou tudo na mão da Juliana... proponho que cada professor tenha a responsabilidade por um evento para saber como é... para ter a idéia do “todo”, pois todos ficam imersos em suas “partes”. Ta faltando “amarras”, Francisco precisa se posicionar, não está cumprindo com suas tarefas.”</li> <li>• Fernando: “A visão do grupo pode ser diferente da dele. O grupo precisa cuidar para não eleger um bode expiatório”</li> <li>• Ana: “Existe dependência do Francisco em relação aos outros”</li> <li>• Francisco: “Concordo”</li> <li>• Fernando: “Quando a pessoa está coordenando, ela está em função diferente”</li> <li>• Francisco: “É a minha característica, admito”</li> <li>• Ana: “Existe culpa nisso tudo”</li> <li>• Estela: “Sentia isso quando entrei na escola... pediam muito... me abria muito... como me sentia vazia, todo mundo metia a colher, pela minha falta de posicionamento pessoal.”</li> <li>• Inara: “Parece que os outros sentem que a Inara é a responsável pelo laboratório, como em relação ao local. Percebo que projetam os problemas e não é bem isso. Havia tido combinações, e em cima da hora mudou tudo, me senti sozinha. Mudaram todos de idéia. Dei este exemplo porque é fácil ter um “Cristo”. Ou é bom para todos ou eu faço terapia. Acho importante esse grau de franqueza.”</li> </ul>	
<p>Dinâmica escola ideal: Qual a sua concepção ideal de escola? Quando você olha para o futuro, como vê o colégio?</p> <p>Inara:</p> <p>✓ Escola alicerçada no seu referencial filosófico; equipe de profissionais com os mesmos ideais e objetivos; Prática administrativa com uma visão cooperativa; Uma Escola Cooperativa; Direção pedagógica e corpo docente trabalhando muito juntos; Com a participação da família na administração sem interferência do pedagógico; Escola com proposta personalizada; Tamanho médio – porte estrutural; Ed. Infantil e ensino fundamental (1ª a 8ª); Número médio de 15 a 20 alunos; Oficinas de teatro, música, artesanato (no</p>	<p>A diversidade de idéias com que as profissionais expressam suas visões do futuro da escola marcou o início de uma nova fase no projeto, agora mais focado no nível de tarefa. Cada profissional com uma visão diferente em alguns pontos convergentes e em outros divergentes. O ideal de administração, a alteração da própria personalidade jurídica da organização em torno de uma escola cooperativa e um aumento crescente do nível de maturidade interpessoal do grupo com seleção natural dos profissionais comprometidos, são exemplos dos ideais. Este exercício mostrou-se vital ao grupo. Com este direcionamento focado no positivo, num futuro ideal promissor o grupo criou um campo de esperança, um norte para onde caminhar. Devido a restrito tempo deste trabalho, não foi possível realizarmos a necessária síntese das visões num todo coerente, visando</p>

<p>horário) com proposta de turno integral ou paralelo; Escola inclusiva; Escola Laboratório mediando a importância do científico (conteúdo); Uma Escola que prepara para a vida, com autonomia e liberdade que toda criança e adolescente tem direito</p> <p>Juliana</p> <p>✓ Uma escola que continue acreditando no ser humano, trabalhando valores, apostando num mundo melhor; Equipe bem articulada, madura, com abertura ao novo, flexível e posicionada; Muitos alunos; Reforma no prédio, ampliação de salas, salas novas para o ensino fundamental, compra do terreno ao lado, quadras, laboratório...; PPP sendo estudado e reformulado constantemente; Todos falando a mesma linguagem, e a proposta da escola sendo difundida e respeitada; Educação de qualidade e humanizada</p> <p>Estela:</p> <p>✓ Evolução em 3 níveis; No nível pessoal/interpessoal, este que é o mais desenvolvido, haverá a tendência de reciclagem de pessoal mais imediata; Não haverá perda de tempo com profissionais que não trabalham de acordo com a proposta da escola; As relações vão aprofundar e surgirão grandes amizades entre as pessoas que já tem uma afinidade maior; No nível educacional o PPP será totalmente revisto, reestruturado e terá a participação de todo corpo docente dando contribuições; Uma pedagogia totalmente voltada para o desenvolvimento do ser e conectada com o mundo (Um mundo em que não se restringe a nossa localidade, mas sim, realmente, um campo vasto onde se pode entrar em contato com a nossa e com outras culturas); Os professores farão constantes estudos e elaborarão projetos envolventes e abrangentes; O espaço físico terá uma ampliação fantástica, onde haverá salas de arte, projeção, recreação.; Haverá também uma linda sala dos professores, com café e água, cadeiras confortáveis, uma boa mesa para conversarmos e relaxarmos.; Este espaço poderá também ser utilizado para nossas reuniões pedagógicas; No nível organizacional haverá grande estudo do que é realmente importante para se organizar a escola: horários, reuniões, atividades coletivas.</p>	<p>operacionalizar os trabalhos diretivos da escola. Mas, um passo foi dado.</p>
--	--

- 10ª síntese -

## **2ª ENTREVISTA COLETIVA – ESTRUTURA EXPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA**

Inara

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sinto situações de oscilações, instabilidades... sinto que tem relação com as pessoas”</li> <li>• “O que tento é não interferir o “pessoal” no grupo”</li> <li>• “Hoje estou me incomodando com as pessoas”</li> <li>• “Digerir confitos”</li> <li>• “Sempre na hora de pensar o todo se pensa o individual”</li> <li>• “Estou decepcionada com o ser humano”</li> <li>• “Ta todo mundo maduro, maduro e depois a gente vê que...”</li> <li>• “Desde que Suzana saiu ela incomoda o grupo”</li> <li>• “Fui fiadora de Suzana numa locação e hoje esta em processo judicial de execução de dívida, com R\$ 18.000,00 de dívida que eu vou ter que pagar”</li> <li>• “A família da Suzana... é um assédio muito grande”</li> <li>• “Estou com problemas com a Neide, por causa da filmadora... de R\$ 1.200,00. a Suzana vendeu para uma mulher e esta ameaçou entrar com o BO.”</li> <li>• “Ivone toma gardenal pelas convulsões de febre quando pequena. Hoje toma por causa da enxaqueca”</li> </ul>	<p>Rancor, raiva, decepção, mágoa, insatisfação, desespero, em síntese, essa era a condição pessoal da diretora nesta conversa. A decepção com o ser humano, com a alternância de maturidade, os altos e baixos, a interferências paralelas de Suzana ao grupo, dívidas, assédios envolvendo família e a situação de alguns profissionais como Ivone, que utilizava Gardenal devido aos seus problemas de enxaqueca e convulsões quando pequena, marcam o momento desta profissional, focada somente no negativo do processo. Assim, estando a diretora privilegiando o negativo do processo através da não aceitação do ritmo, do movimento e da fase evolutiva do grupo, acaba num estado critico em sua vida pessoal e profissional. Em síntese, uma crise de crescimento.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “As coisas estão pegando no maternal. Tatiana está com dificuldades de assumir responsabilidades, está com medo”</li> </ul>	<p>Mais problemas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me sinto impotente (choros fortes)”</li> </ul>	<p>O sentimento de impotência marca o momento da profissional que, chorando fortemente, não sabe mais para onde ir.</p>

### SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE INARA

Rancor, raiva, decepção, mágoa, insatisfação, desespero, em síntese, essa era a condição pessoal da diretora nesta conversa. A decepção com o ser humano, com a alternância de maturidade, os altos e baixos, a interferências paralelas de Suzana ao grupo, dívidas, assédios envolvendo família e a situação de alguns profissionais como Ivone, que utilizava Gardenal devido aos seus problemas de enxaqueca e convulsões quando pequena, marcam o momento desta profissional, focada somente no negativo do processo. Assim, estando a diretora privilegiando o negativo do processo através da não aceitação do ritmo, do movimento e da fase evolutiva do grupo, acaba num estado critico em sua vida pessoal e profissional. Em síntese, uma crise de crescimento. O sentimento de impotência marca o momento da profissional que, chorando fortemente, não sabe mais para onde ir.

A diretora está em crise aguda de crescimento, experienciando sentimentos fortes de negativismo, colocando para fora seus processos reprimidos de decepção com o ser humano, raiva, rancor e lamentações. Mostra-se desorientada, não sabe para onde ir.

Esta conversa marca o estilo que sempre acompanhou todas as conversas que tivemos com a direção, desde que os encontros individuais iniciaram. Este estilo é representado por traços, tais como: (1) uma forte resistência a ouvir assuntos, idéias e opiniões da consultoria; (2) uma forma de comunicação disparada, verbal intensa, com forte energia na fala e alta ênfase na expressão emocional sem ordem clara de idéias e raciocínio de difícil apreensão; (3) ausência clara de foco e de respeito aos tópicos pensados pela consultoria, onde raramente conseguíamos alcançar os objetivos da reunião; (4) uma relação instável entre eu



e diretora, de início, e posteriormente, a consultoria e diretora; (5) negativismo e idealização da realidade de forma geral.

Assim, tínhamos uma pauta simples, básica, e a conversa se reduziu a um poço de lamentações e choros que nos serviu para conhecer o lado pouco expressivo da profissional e uma oportunidade para ela expressar algo que engolia quieta, sozinha em seu mundo.

#### Tuane

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Hoje está tranquilo, me sinto integrada no grupo... desde o início... o grupo me integrou”</li> </ul>	Tuane expressa sua satisfação em sentir-se integrada ao grupo, desde quando entrou e a receptividade do grupo com ela.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A Inara fica se intrometendo no trabalho das auxiliares”</li> </ul>	Em outras palavras: “A Inara fica se intrometendo onde não é chamada”.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O salário está incomodando o grupo: todo mês, era para receber até dia 10. Não recebi ainda o de maio”</li> <li>• “O grupo tem medo de falar esse assunto com a Inara”</li> <li>• “Todo mundo está incomodado... recebo porque pedi”</li> <li>• “Os problemas com o pagamento incomodam bastante”</li> <li>• “O grupo já sabe que não vai receber no dia 10”</li> <li>• “A Tatiana recebeu o salário dela pela metade... acho que sim...”</li> <li>• “A Inara se faz de desintendida... não dá vontade de mudar”</li> <li>• “A Cirley e Tatiana... a Tatiana falou que não vai ficar o ano que vem o dia todo... vai fazer concurso na PMF”</li> </ul>	Questão salário atrasado. Tuane relata o incômodo grupal em relação aos salários atrasados. O grupo apresenta medo em falar no assunto com a direção e ficam todos incomodados com esse problema. O grupo sabe que não vai receber no dia correto. Professor chega a receber metade do salário e a diretora faz-se de desintendida. Tatiana comenta que no ano 2006 pegará somente meio período para tentar concurso na PMF. Assim, um clima de desmotivação parece estar instalado na escola devido à questão dos pagamentos dos salários.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Adoro o trabalho em grupo... gosto da fraqueza... tem gente que não gosta, não se sente bem... a Sandra... a única que foi contra o PDE foi a Sandra”</li> <li>• “A Sandra falou super bem quando se posicionou... não quero, não quero, não quero...”</li> </ul>	Tuane gosta do trabalho em grupo e da franqueza que ocorre nos encontros e nos PDE como um todo. Sente-se bem, mas cita Sandra, que se posiciona contra o PDE.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Carência de método, prática, não tem teoria...”</li> <li>• “O pessoal está se sentindo incomodado com a questão do pedagógico... uns 5 se incomodam em falar do pedagógico por vocês serem pais”</li> <li>• “Uma mistura por parte da equipe, por causa da Yasmin... mais por parte da equipe”</li> </ul>	Nós éramos além de consultores, pais de aluno. Assim, enquanto estávamos trabalhando somente as questões de ordem interpessoal, relacional, as coisas andaram bem. A partir do momento que o projeto adentra necessariamente nas questões de ordem administrativas, pedagógicas e estratégicas, o grupo não se sente confiante de nosso trabalho.

#### SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE TUANE

Tuane está integrada ao grupo desde o início do projeto.

A intromissão da diretora no trabalho das auxiliares parece ser um traço bastante cotidiano da escola. Em outras palavras: “A Inara é chata, fica se intrometendo onde não é chamada”. Tuane relata o incômodo grupal em relação aos salários atrasados. O grupo apresenta medo em falar no assunto com a direção e ficam todos incomodados com esse problema. O grupo sabe que não vai receber no dia correto. Professor chega a receber metade do salário e a diretora faz-se de desintendida. Tatiana comenta que no ano

2006 pegará somente meio período para tentar concurso na PMF. Assim, um clima de desmotivação parece estar instalado na escola devido à questão dos pagamentos dos salários.

Tuane gosta do trabalho em grupo e da franqueza que ocorre nos encontros e nos PDE como um todo. Sente-se bem, mas cita Sandra, que se posiciona inflexivelmente contra o PDE.

A partir do momento que o projeto adentra necessariamente nas questões de ordem administrativas, pedagógicas e estratégicas, o grupo não se sente confiante de nosso trabalho. Aqui encontramos um limite bem claro deste projeto, por sermos pais de aluno também.

Como pais, participamos de encontro com os pais visando conhecer e cooperar com a integração da turminha de nossa filha. O grupo desconfia que ficamos falando mal da escola junto com os pais. O grupo parece projetar em nós o que pensam dos pais ou o que eles mesmos fazem quando conversam e o que fundamenta a dificuldade da escola em aproximar-se da família. Acharam uma desculpa para fugir do enfrentamento da questão agora prioritária para trabalharem, jogando a responsabilidade em nós. Nós, agora, fomos o bode expiatório. Interessante.

### Sandra

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não queria mais participar porque não estava agradando mais as palestras”</li> <li>• “Depois que consegui a vaga na universidade eu preciso de dinheiro para pagar, a Pedagogia a distância é paga”.</li> <li>• “Algumas pessoas que percebe se incomodam com os “porquês””</li> <li>• “Acho que algumas coisas que são abordadas no laboratório não deveriam ser abordadas... exige mudança de comportamento... acho que não vou mudar”</li> <li>• “O papel da consultoria deveria estar ocupando o laboratório com outro tema, relacionado com educação”</li> <li>• “Existe pressão para a mudança”</li> <li>• “Não gosto quando falam dos outros, quando entra no pessoal”</li> <li>• “O sistema de metodologia deveria ser uma coisa mais light”</li> <li>• “Eu não vou conseguir ser diferente, não gosto de fazer nada forçado, vou ficar mais tímida ainda... e eu trabalho aos sábados com serviços de casa” (empregada doméstica)</li> <li>• “Não acho que influencia a questão de serem pais... poderíamos nos reunir neste sábado para montar projeto pedagógico”</li> <li>• “Com 4 sábados eu pago o curso de pedagogia”</li> </ul>	<p>Sandra não suportou a pressão de mudança criada pelo projeto em si, pelo ritmo que o grupo criou para seu próprio desenvolvimento. A professora acredita que não iria mudar, e apresentou resistência bastante acentuada para o trabalho inicial de desenvolvimento interpessoal. Começou o curso de pedagogia a distância, um curso pago, e começa a trabalhar nos sábados como doméstica para pagar o curso. Com isso não pode mais ir aos cursos. Em síntese, a professora parecia não abrir o jogo do porque (ela não gostava dos porquês) tinha desistido de frequentar os encontros e participar mais efetivamente do PDE, mas fica evidente que sua vergonha em dizer que era por causa de seu trabalho como empregada doméstica poderia ser o motivo maior envolvido, e o resto a moldura menor. Ela poderia não gostar de ir, mas agora ela não poderia ir de qualquer jeito, criou uma fuga e se escondeu por traz dessa fantasia.</p>

### SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE SANDRA

Sandra não suportou a pressão de mudança criada pelo projeto em si, pelo ritmo que o grupo criou para seu próprio desenvolvimento. A professora acredita que não iria mudar, e apresentou resistência bastante acentuada para o trabalho inicial de desenvolvimento interpessoal. Começou o curso de pedagogia a distância, um curso pago, e começa a trabalhar nos sábados como doméstica para pagar o curso. Com isso não pode mais ir aos cursos. Em síntese, a professora parecia não abrir o jogo do porque (ela não gostava dos porquês) tinha desistido de frequentar os encontros e participar mais efetivamente do PDE, mas fica evidente que sua vergonha em dizer que era por causa de seu trabalho como empregada doméstica poderia ser o motivo maior envolvido, e o resto a moldura menor. Ela poderia não gostar de ir, mas agora ela não poderia ir de qualquer jeito, criou uma fuga e se escondeu por traz dessa fantasia.

**Tatiana**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estou muito melhor, uma mudança tremenda, uns 95% melhor, sem duvida nenhuma... com o trabalho em sala, com o grupo, conseguindo ter contato com pessoas que não tinha contato, diálogo... a gente está se conhecendo mesmo, conseguimos falar, ouvir...”</li> <li>• “O grupo está questionando os fatos”</li> <li>• “Aumentou a liberdade de expressão”</li> </ul>	<p>Os encontros intensivos de grupo e o PDE de forma geral conseguiram mobilizar a professora para a mudança profunda em vários níveis, como o pessoal, o interpessoal e o seu trabalho em sala de aula. Da mesma forma, conseguiu mobilizar o grupo para um processo de autoconhecimento grupal, com aumento da qualidade e quantidade de comunicação, incluindo o falar e ouvir assuntos e questões de difícil abordagem. O aumento da liberdade de expressão é o ponto central que sustenta toda a mudança.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Financeiro, salário... estou estressada”</li> <li>• “Em relação ao financeiro a Inara se fecha demais. No mês anterior foi tranquilo, mês atual pegou... tenho que pedir o salário... no dia do pagamento o grupo... um desânimo geral com o financeiro...”</li> <li>• “Foi falado uma coisa e passada outra”</li> <li>• “Depois dos processos todos, teve problema... deve ter muita dívida ainda, poderia abrir mais o jogo, uma vez foi falado, em março...”</li> <li>• “Perguntei para a Inara do financeiro e ela ficou nervosa, agressiva”</li> <li>• “Sexta-feira foi um dia que ela estava muito para baixo, perdeu causas da justiça dos alunos”</li> <li>• “Na semana do pagamento ela fica trancada. Teve um dia em que ela mal falou comigo por causa do pagamento. Acho injustiça as auxiliares receberem depois”</li> </ul>	<p>O problema financeiro gera um incômodo muito grande para a profissional. A direção não comunica de forma satisfatória questões como atraso nos pagamentos nem alterações dos combinados com o grupo, mostrando-se agressiva quando questionada sobre o assunto. A escola passa por período financeiro difícil e a gestão financeira fica precária, prejudicando os relacionamentos e colocando em risco a motivação pessoal dos profissionais dentro do todo escolar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque haver um encontro com os pais logo no dia da semana complicada?”</li> </ul>	<p>A profissional refere-se ao mês onde não houve laboratório. A semana do laboratório coincidiu com a semana do pagamento. O grupo boicota o encontro. Os pais da sala de Tatiana, turma de nossa filha, organiza um encontro e nós participamos. O grupo escolar desconfia de nós.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A Juliana, acho que não fica na escola. Ela entrou aqui para ser professora, a Sandra ficou... e ela foi para a coordenação pedagógica... Foi passada uma coisa e feita outra. Gostaria que Estela fosse no lugar de Juliana”</li> </ul>	<p>A profissional não aprecia o trabalho da nova coordenadora pedagógica e parece sentir-se traída devido à direção ter passado uma informação ao grupo e ter feito outra. A coordenadora era para ter assumido o cargo de professor e, como a professora que iria sair acabou permanecendo na escola, a mesma foi contratada para o cargo de coordenação. Isso gerou insegurança e desconfiança do grupo.</p>

**SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE TATIANA**

Os encontros intensivos de grupo e o PDE de forma geral conseguiram mobilizar a professora para a mudança profunda em vários níveis, como o pessoal, o interpessoal e o seu trabalho em sala de aula. Da mesma forma, conseguiu mobilizar o grupo para um processo de autoconhecimento grupal, com aumento

da qualidade e quantidade de comunicação, incluindo o falar e ouvir assuntos e questões de difícil abordagem. O aumento da liberdade de expressão é o ponto central que sustenta toda a mudança. Com isso o PDE e seu método básico, os encontros intensivos de grupo, consegue obter resultados até à sala de aula, através do trabalho focado na pessoa do professor, no desenvolvimento interpessoal e na formação de equipe.

A escola passa por período financeiro difícil e a gestão financeira fica precária, prejudicando os relacionamentos e colocando em risco a motivação pessoal dos profissionais dentro do todo escolar.

No mês onde não houve laboratório coincidiu com a semana do pagamento, onde o grupo boicota o encontro. Os pais da sala de Tatiana, turma de nossa filha, organiza um encontro e nós participamos. O grupo escolar desconfia de nossa ética como profissionais.

A profissional não aprecia o trabalho da nova coordenadora pedagógica e parece sentir-se traída devido à direção ter passado uma informação ao grupo e ter feito outra. A coordenadora era para ter assumido o cargo de professor e, como a professora que iria sair acabou permanecendo na escola, a mesma foi contratada para o cargo de coordenação. Isso gerou insegurança e desconfiança do grupo.

O grupo parece ter poder demais em comparação à direção da escola.

### Cirley

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho que melhorou bastante, tem mais liberdade de perguntar... tem liberdade de expressão, para perguntar, a resposta vem”</li> </ul>	<p>Houve mudança no clima, um clima de liberdade foi dinamizado, instalado na escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho que não estão todos interagindo... a Tatiana está um pouco ausente nos encontros, fora.”</li> <li>• “A Isadora, eu, Ivone, Mariana... este ano Estela está com dificuldades... a Tuane está entrando... a Inara não está indo também”</li> <li>• “Aqui... assim... o grupo está bom” (mas passa energia de insatisfação nesta afirmação)</li> <li>• “A Juliana não está entrosada... não traz entusiasmo, motivação... ela está desmotivando”</li> <li>• “Quando parte para o pedagógico pega...”</li> <li>• “Reunião com os pais em 2 anos que trabalho aqui nunca teve... existe medo de passar informações erradas, sobre o método da escola... estou fazendo Pedagogia...”</li> <li>• “Acho que está misturando as coisas... passar para o pedagógico ficaria prejudicado... eu vejo como uma terapia de grupo... vejo como uma terapia mesmo.. o pedagógico não deveria entrar no trabalho.. não que vocês não possam ajudar... mas vocês são pais de alunos... as pessoas comentam sobre isso”</li> <li>• “Existem coisas que a Inara é bem difícil de aceitar.... a mudança, quando a gente quer fazer alguma coisa... existe medo de colocar alguma coisa... pega... ela usa muito esta frase: “transparência”... onde está a transparência?”</li> <li>• “Já foi tocado sobre isso nos laboratórios... ela se desmonta com dinheiro, o financeiro...”</li> <li>• “A Inara não é organizada, ela tem que ter mais organização... se fosse 1 salário atrasado tudo bem... mas todo o grupo está com salário atrasado... eu, Isadora, Mariana, Tatiana,</li> </ul>	<p>Este depoimento centra-se em dois aspectos gerais: o financeiro e o pedagógico. A coordenadora é citada como fator de desmotivação grupal, ao invés de motivar o grupo para a realização de um trabalho entrosado em alto nível. A interferência dos consultores no pedagógico da escola não é bem vinda por esta profissional nem por algumas pessoas do grupo. Percebe o PDE como uma terapia de grupo e não é interessante misturar com o pedagógico porque somos pais de aluno. Quando se aborda o pedagógico existe muita resistência. O grupo tem medo de passar informações erradas sobre o método da escola. Relata que a diretora é resistente à mudança e que existe medo do grupo propor mudanças, inovar. Questiona a autenticidade da diretora, que cobra dos profissionais e não aplica em sua prática. Vários profissionais com salários atrasados e um clima de tensão é instalado no campo escolar, principalmente da proximidade do dia do pagamento. Assim, o papel da consultoria começa a ficar em segundo plano, devido à não receptividade do grupo em trabalhar a segunda fase de um PDE aplicado numa escola, que envolve inevitavelmente o nível de tarefa, as funções, as estratégias gerais e o PPP. Isso exigiria do grupo aceitar de frente suas limitações cognitivas e de conhecimento acerca da própria educação, na busca de um enfrentamento positivo que representaria um aprendizado excelente ao grupo como um todo.</p>

<p>Francisco, Jarlete, Tathy...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fica um clima perto de receber... aquela tensão... a Tatiana se abala quando chega perto no dia do pagamento”</li> <li>• “Gostaria de ter claro uma data, porque tem mês que é mais cedo, se programar para o dia 20... por exemplo”</li> <li>• “O financeiro é complicado. A gente espera que ela nos coloque a situação... ela disse que mudou bastante, que não está 100%... como ela vê que mudou?”</li> </ul>	
---	--

### SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE CIRLEY

Houve mudança no clima, um clima de liberdade foi dinamizado, instalado na escola.

Este depoimento centra-se em dois aspectos gerais: o financeiro e o pedagógico. A coordenadora pedagógica é citada como fator de desmotivação grupal, ao invés de motivar o grupo para a realização de um trabalho entrosado em alto nível. A interferência dos consultores no pedagógico da escola não é bem vinda por esta profissional nem por algumas pessoas do grupo. Percebe o PDE como uma terapia de grupo e não é interessante misturar com o pedagógico porque somos pais de aluno. Quando se aborda o pedagógico existe muita resistência. O grupo tem medo de passar informações erradas sobre o método da escola aos pais. Relata que a diretora é resistente à mudança e que existe medo do grupo propor mudanças, inovar. Questiona a autenticidade da diretora, que cobra dos profissionais e não aplica em sua prática. Vários profissionais com salários atrasados e um clima de tensão é instalado no campo escolar, principalmente da proximidade do dia do pagamento. Assim, o papel da consultoria começa a ficar em segundo plano, devido à não receptividade do grupo em trabalhar a segunda fase de um PDE aplicado numa escola, que envolve inevitavelmente o nível de tarefa, as funções, as estratégias gerais e o PPP. Isso exigiria do grupo aceitar de frente suas limitações cognitivas e de conhecimento acerca da própria educação, na busca de um enfrentamento positivo que representaria um aprendizado excelente ao grupo como um todo.

#### **Tathy**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sinto porque fico sozinha de manhã, fico muito Silenciosa, falta agito. silencio é bom porque eles não se dispersam mas eu me disperso. Como só tem uma menina vou brincar com ela, para lhe fazer companhia”</li> </ul>	A carência é explícita da professora que, ao mudar de turno de trabalho, saindo da tarde e indo para a manhã sente-se sozinha e o silencio lhe perturba a mente.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Este ano foi um choque não haver 4ª série”</li> <li>• “A Juliana entrou com o papel de fazer a ponte... não fazia esse papel, deixava a desejar. Ivone passa as coisas que estão acontecendo”</li> </ul>	Não ter fechado a turma da 4ª serie chocou a professora. Critica também a coordenadora pedagógica enfatizando seu posicionamento contra a permanência desta profissional nesta função.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tenho a escola como um lugar muito bom, momento criativo. Tenho um vinculo muito forte com a escola. Há um ano e meio quando em formei cheguei a ir para outra escola, mas não senti parte daquele mundo”</li> </ul>	A professora é altamente vinculada com a escola.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Apesar do atraso do salário, não penso em sair. Gosto muito daqui. Me chocou a 4ª série ter fechado”</li> </ul>	O salário atrasado é citado pela professora.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Foi bom para mim ir para a manhã, porque eu ficava dependente da Isadora. Percebi que consegui mudar sozinha. Depois daquela conversa</li> </ul>	A professora apresentava relações de dependência com a colega Isadora, da tarde. Viu que foi positiva sua mudança. Está fazendo terapia.

comecei a pensar algumas coisas... namorado propôs noivado, aceitei. Compramos apartamento. Acho que me boicoto. Estou trabalhando isto na terapia.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho o máximo o trabalho que a gente está fazendo. A saída da Suzana fez com que a escola crescesse mais. Suzana não dava nem bom dia, eu me pagava com ela. É outro clima na escola, mais liberdade com Ivone”</li> <li>• “Suzana saiu com todo trabalho que foi feito. Nos encontros ninguém agüentava a relação com ela. Quando soube, foi um alívio. Não permitia a escola crescer, só conseguia falar com pais de aluno quando ela saía. Falava com a Inara e conseguia contato com os pais.”</li> </ul>	Ivone é colocada como uma boa profissional. A saída de Suzana possibilitou mais liberdade à escola como um todo, permitindo que a escola crescesse. Ficou aliviada quando soube que Suzana tinha saído da escola. Afirma que sua saída foi consequência do PDE. Suzana impedia a comunicação direta dos professores com os pais.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tenho ciúmes da Isadora por estar de tarde e ela ficar mais amiga da Mariana. Quando a Isadora começou a falar comigo senti isso. Tenho dificuldades de lidar com perdas. Escrevi cartinha para Isadora... si que a Isadora e Mariana estavam juntas, senti raiva”</li> </ul>	A professora sente raiva por Isadora estar em amizade com Mariana. Uma rede de ciúmes, raiva e inveja, aliada com dificuldades da profissional lidar com a perda da amiga, atravessa a vida desta profissional na escola e em suas relações interpessoais. Esse pode ter sido motivo para não mais frequentar os encontros.

### SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE TATHY

A professora, altamente vinculada à escola, trabalhava a tarde com a professora Isadora e muda de turno, passando a atuar pela manhã. Com isso sente-se sozinha e o Mariana encia lhe perturba a mente. A professora apresentava relações de dependência com a colega Isadora. Viu que foi positiva sua mudança porque descobriu que conseguia fazer certas coisas sozinhas. A professora sente raiva por Isadora estar em amizade com Mariana. Uma rede de ciúmes, raiva e inveja, aliada com dificuldades da profissional lidar com a perda da amiga, atravessa a vida desta profissional na escola e em suas relações interpessoais.

Ivone é colocada como uma boa profissional. A saída de Suzana possibilitou maior liberdade à escola como um todo, permitindo que a escola crescesse. Ficou aliviada quando soube que Suzana tinha saído da escola. Afirma que sua saída foi consequência do PDE. Suzana impedia a comunicação direta dos professores com os pais.

Não ter fechado a turma da 4ª série chocou a professora. Crítica também a coordenadora pedagógica enfatizando seu posicionamento contra a permanência desta profissional nesta função.

O salário atrasado é citado pela professora, mas não lhe incomoda a ponto de sair da escola.

### **Estela**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu dei um grande salto de um ano para cá... me sinto mais segura.. me coloco melhor diante delas e com elas”</li> <li>• “O grupo comenta que me sente bem, mais solta”</li> <li>• “Acho que o trabalho do laboratório me ajudou na minha segurança em sala de aula”</li> <li>• “No grupo houve melhoras, me coloco melhor, mais diretamente sem tentar dar voltas”</li> </ul>	As mudanças para melhor da professora evidenciam que os encontros intensivos de grupo dinamizam aprendizagens significativas que a pessoa levará para sua vida, tais como: aumento do nível de autoconfiança; autosegurança; soltura pessoal; segurança em sala de aula perante alunos; comunicação mais direta e sincera.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tem pessoas que tem barreiras... por exemplo, a Isadora: tem um posicionamento forte, é daquele jeito, rígido”</li> <li>• “Elas estão bem juntas, existe uma barreira... as outras pessoas... a Isadora, mãe, é uma figura</li> </ul>	A liderança de Isadora é evidenciada aqui com muita veemência, inclusive como uma pessoa chave que pressiona a coordenadora pedagógica a sair da escola. Ivone resiste à coordenadora também com comentários maldosos e brincadeiras

<p>intocável, mãe é o sagrado”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Uma pressão muito forte da Isadora para tirar a Juliana”</li> <li>• “Sinto uma resistência muito grande por parte da Ivone em relação à Juliana... comentários... umas brincadeiras....”</li> <li>• “Acho que Ivone não dá muita importância... levantou possibilidade de continuar os laboratórios... Inara é motivadora incondicional do trabalho, ela é o carro-chefe que puxa todo mundo”</li> </ul>	<p>de mal gosto. Aponta Ivone como uma pessoa que não dá importância ao PDE e considera a diretora como a motivadora incondicional do PDE e como sendo o carro-chefe da escola que puxa a todos, evidenciando sua liderança predominante, neste momento da história da escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Existe um certo incômodo da questão de serem pais... perguntam: porque um laboratório voltado para o pedagógico?”</li> <li>• “Reunião do Pedagógico: nos laboratórios não! Iriam influenciar diretamente nas coisas, são pais, eles não devem estar ali.”</li> <li>• “Acho uma incoerência, pois também tenho filho aqui... enxergo vocês como monitores do trabalho”</li> </ul>	<p>Um grupo começa a se organizar e unir-se para impedir que a consultoria facilite o processo de mediação do conflito pedagógico instalado na escola. Tendo em vista que os encontros serviam para a resolução de conflitos, inevitavelmente as temáticas pedagógicas seriam abordadas pelos sujeitos. Uma resistência forte começa a ser formada, surgem novos aliados. Isadora, Ivone e Cirley são apontadas como um grupo antagônico à esta nova fase do PDE. A professora Estela evidencia a incoerência destes argumentos, tendo em vista que vários professores também possuem filhos na escola, portanto, estão na condição de pais também. Somos apontados como “monitores” do grupo escolar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Está tudo escancarado... este balanço é natural no processo... para mim é grande terapia... a Cirley também tem problemas, estamos em terapia...ficou em comunhão com Ivone”</li> <li>• “Sandra é muito fechada, sai e entra na escola, reservada. O posicionamento dela é da história dela, do íntimo dela... não quer criar”</li> </ul>	<p>O PDE é percebido como “grande terapia”. Percebe a necessidade dos profissionais em trabalhar-se, pois todos apresentam problemas. Denuncia Cirley como aliada de Ivone, atualmente antagônica ao PDE. Aqui instaura-se uma nova fase da dinâmica grupal.</p>

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE ESTELA**

As mudanças para melhor da professora evidenciam que os encontros intensivos de grupo dinamizam aprendizagens significativas que a pessoa levará para sua vida, tais como: aumento do nível de autoconfiança; autosegurança; soltura pessoal; segurança em sala de aula perante alunos; comunicação mais direta e sincera.

Uma nova fase na dinâmica grupal é instalada na escola e na vida do grupo. Devido aos problemas pedagógicos inicialmente trabalhados como conflitos dentro de laboratório, um incômodo é gerado em pequena parcela do grupo, devido à condição da consultoria como pais de aluno e a percepção de que o PDE não serviria para trabalhar questões do pedagógico. A liderança de Isadora é evidenciada aqui como uma pessoa chave que pressiona a coordenadora pedagógica a sair da escola. Ivone resiste à coordenadora também com comentários maldosos e brincadeiras de mal gosto. Aponta Ivone como uma pessoa que não dá importância ao PDE. Assim, um subgrupo começa a se organizar e unir-se para impedir que a consultoria facilite o processo de mediação do conflito pedagógico instalado na escola. Tendo em vista que os encontros serviam para a resolução de conflitos, inevitavelmente as temáticas pedagógicas seriam abordadas pelos sujeitos. Uma resistência forte começa a ser formada, surgem novos aliados. Isadora, Ivone e Cirley são apontadas como um grupo antagônico à esta nova fase do PDE. A professora Estela evidencia a incoerência destes argumentos, tendo em vista que vários professores também possuem filhos na escola, portanto, estão na condição de pais também. Somos apontados como “monitores” do grupo escolar.

O PDE é percebido como “grande terapia”. Percebe a necessidade dos profissionais em trabalhar-se, pois todos apresentam problemas. Considera a diretora como a motivadora incondicional do PDE e como sendo o carro-chefe da escola que puxa a todos, evidenciando sua liderança predominante, neste momento da história da escola.

## Jarlete

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me sinto muito bem com os laboratórios, cresci muito, hoje falo com quem não falava”</li> <li>• “Não tenho mais reação de pânico”</li> <li>• “No começo eu me irritava... depois melhorou.... penso que está sendo bom para mim”</li> </ul>	<p>A aprendizagem em laboratório dinamiza aprendizagens de crescimento pessoal e abertura da comunicabilidade, devido às situações experienciais de dinâmicas de grupo; gera mais autoconfiança trabalhando medos diversos; com os intercâmbios de comunicação de dar e receber feedbacks, as pessoas conhecem mais umas as outras, aceitando mais como elas são, o que diminui a irritabilidade no processo interpessoal.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Para a escola ainda falta muita coisa... as pessoas precisam se soltar mais... as pessoas faltam muito, mas acho que já melhorou bastante”</li> <li>• “Estou vendo bastante coisa boa... só falta confiança... mas está se encaminhando, o pessoal está se esforçando”</li> <li>• “As respostas aos desafios estão mais rápidas”</li> </ul>	<p>As respostas aos desafios estão mais rápidas, significando que com o entrosamento grupal, a diminuição dos conflitos interpessoais, o crescimento pessoal dos sujeitos, o aumento da autoconfiança e da confiança em geral interpessoal, o trabalho em equipe começa a aparecer. As respostas rápidas expressam maior sinergia grupal e autoconfiança.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Juliana se esforçou ao máximo, ela tentou, mas não conseguiu... ela ia anotando, anotando... ela não tem vocação...”</li> <li>• “Não vejo perfil de coordenadora em ninguém do grupo”</li> <li>• “Sou a favor de auto-organização de projetos sem Juliana”</li> </ul>	<p>Um nível pedagógico auto-organizado, auto-suficiente, é a proposta da professora, sem a coordenadora.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho que não cabe o pedagógico nos encontros de laboratório... acho que nós vamos chegar!”</li> <li>• “O laboratório me liberou, me senti bem em falar, experimentando-se com o grupo... falar de outras coisas... o interpessoal”</li> <li>• “Não vejo problemas sobre serem pais de aluno... nunca comentaram nada sobre isso para mim”</li> <li>• “Acho que a parte pedagógica é uma coisa separada dos laboratórios... falta muita coisa, estamos tateando a questão... existe uma fraqueza no pedagógico, o grupo fica tímido”</li> <li>• “Pode ajudar, mas não deixar a gente dependente”</li> </ul>	<p>O laboratório assume um papel de atuar reduzidamente no nível interpessoal e no crescimento pessoal dos sujeitos. Embora os encontros sirvam para a resolução de problemas e conflitos e tomadas de decisões, a questão pedagógica é sempre citada dentro dos encontros tendo em vista tratar-se de um problema. A professora tem receios de abrir este ponto fraco nos encontros e tentar usar os mesmos para tentar resolver esses problemas. Sente receio de ficar dependente, e procura proteger o grupo tímido deste enfrentamento. Ela quer fazer sozinha, ela e o grupo, fora do PDE, a parte problemática.</p>

### SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE JARLETE

A aprendizagem em laboratório dinamiza aprendizagens de crescimento pessoal e abertura da comunicabilidade, devido às situações experienciais de dinâmicas de grupo; gera mais autoconfiança trabalhando medos diversos; com os intercâmbios de comunicação de dar e receber feedbacks, as pessoas conhecem mais umas as outras, aceitando mais como elas são, o que diminui a irritabilidade no processo interpessoal.

As respostas aos desafios estão mais rápidas, significando que com o entrosamento grupal, a diminuição dos conflitos interpessoais, o crescimento pessoal dos sujeitos, o aumento da autoconfiança e da confiança em geral interpessoal, o trabalho em equipe começa a aparecer. As respostas rápidas expressam maior sinergia grupal e autoconfiança. Com isso, a proposta da professora é um nível pedagógico auto-organizado, auto-suficiente, sem a coordenação.

O laboratório assume um papel de atuar reduzidamente no nível interpessoal e no crescimento pessoal dos sujeitos. Embora os encontros sirvam para a resolução de problemas e conflitos e tomadas de



decisões, a questão pedagógica é sempre citada dentro dos encontros tendo em vista tratar-se de um problema. A professora tem receios de abrir este ponto fraco nos encontros e tentar usar os mesmos para tentar resolver esses problemas. Sente receio de ficar dependente parece ainda proteger o grupo tímido deste enfrentamento. Ela quer fazer sozinha, ela e o grupo, fora do PDE, a parte problemática.

Essa questão revela seu posicionamento de não admitir uma coordenação pedagógica atuante. Não aceita a atual coordenadora e nem aceita que as questões pedagógicas sejam abordadas em laboratório. Com isso parece fechar-se e isolar-se e mesmo apresentar alta resistência em abrir-se em grupo dentro desta perspectiva.

#### Mariana

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O trabalho do CONS ajudou muito a equipe, incrível como tiveram pessoas que vestiram a camisa”</li> <li>• “Antes eu vinha trabalhar, agora é outra coisa... as preocupações antes se delimitavam dentro de sala de aula, agora se ampliou para a escola toda”</li> <li>• “A Inara está abrindo mais as coisas para a gente”</li> <li>• “Antes tínhamos que levar as coisas para Inara decidir... a hoje a turma está muito mais comprometida”</li> <li>• “Eu cresci muito profissionalmente, acho que deveria ter sempre”</li> <li>• “Acho que mudou muito a cabeça de muita gente”</li> </ul>	Os benefícios do PDE à profissional, ao grupo e à escola ficam evidentes aqui. Pessoas se transformaram e vestiram a camisa. O mundo da professora é colocado aqui como um mundo preso à sua sala de aula, onde após o PDE, seu mundo se ampliou para toda a escola. Os encontros intensivos de grupo mostraram que seus efeitos alcançaram o mundo íntimo da professora mudando sua percepção e ampliando sua atuação além da sala de aula; mostraram também que o grupo hoje possui mais autonomia decisória, devido ao comprometimento maior do grupo. Serviu como um todo para o crescimento profissional e desenvolvimento do comprometimento.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Quando toca no financeiro a Inara se transforma, muita dificuldade com financeiro”.</li> </ul>	Financeiro e relação direção financeiro e grupo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Para mim o Laboratório é um ambiente onde vou me conhecer, conhecer os outros, conhecer as capacidades da gente que estão embutidas, de se colocar questões para os colegas... isto fortaleceu bastante”</li> </ul>	Um conceito de laboratório é esboçado pela professora: “é um ambiente onde vou me conhecer, conhecer os outros, conhecer as capacidades da gente que estão embutidas, de se colocar questões para os colegas”. Esse conceito retirado da prática dos encontros e dos resultados percebidos pela professora aponta para as mudanças que ocorrem e dos resultados das vivências em encontros intensivos de grupo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu penso que se precisaria abordar o pedagógico nos encontros desde que não se encontrasse outro tempo para falar disso... acaba sendo discutido lá por não ter esse tempo...”</li> <li>• “Não vejo interferência no processo de serem pais e o trabalho... acho que tudo o que a gente trabalha é tudo muito interessante, nunca vi nada assim até agora”</li> </ul>	Os encontros intensivos de grupo acabam servindo para a resolução de problemas de todas as ordens, inclusive o pedagógico. Isso ocorre porque não existe outro espaço propício para se abordar tal temática. A professora se posiciona-se a favor de se abordar nos encontros o pedagógico, desde que não se tenha espaço para isso. Não vê problemas em sermos pais de alunos na condução do trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me identifiquei muito com a Juliana, qualquer falha chegava nela... alfinetavam ela... o próprio grupo boicotou o trabalho dela”</li> <li>• “Tenho idéia de coordenar um grupo de estudos autônomo em paralelo às idéias da reunião pedagógica”</li> </ul>	O grupo boicota o trabalho de nova coordenadora pedagógica, com apontamentos de falhas e alfinetadas. Apresenta idéia de coordenar grupo de estudo.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A 4ª série foi desativada”</li> </ul>	A desativação da 4ª série por falta de alunos abala a professora.
---	---

### SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE MARIANA

Os benefícios do PDE à profissional, ao grupo e à escola ficam evidentes aqui. Pessoas se transformaram e vestiram a camisa. O mundo da professora é colocado aqui como um mundo preso à sua sala de aula, onde após o PDE, seu mundo se ampliou para toda a escola. Os encontros intensivos de grupo mostraram que seus efeitos alcançaram o mundo íntimo da professora mudando sua percepção e ampliando sua atuação além da sala de aula; mostraram também que o grupo hoje possui mais autonomia decisória, devido ao comprometimento maior do grupo. Serviu como um todo para o crescimento profissional e desenvolvimento do comprometimento.

Um conceito de laboratório é esboçado pela professora: “é um ambiente onde vou me conhecer, conhecer os outros, conhecer as capacidades da gente que estão embutidas, de se colocar questões para os colegas”. Esse conceito retirado da prática dos encontros e dos resultados percebidos pela professora aponta para as mudanças que ocorrem e dos resultados das vivências em encontros intensivos de grupo.

Os encontros intensivos de grupo acabam servindo para a resolução de problemas de todas as ordens, inclusive o pedagógico. Isso ocorre porque não existe outro espaço propício para se abordar tal temática. A professora posiciona-se a favor de se abordar nos encontros o pedagógico, desde que não se tenha espaço para isso. Não vê problemas em sermos pais de alunos na condução do trabalho. Com isso, os laboratórios acaba sendo o espaço único para se abordar, enfrentar e procurar resolver todo e qualquer tipo de problema enfrentado pela escola de forma geral. No entanto, o único problema não abordado nos encontros intensivos de grupo é o financeiro. O problema financeiro aparece na intimidade das entrevistas e não em grupo.

A diretora é apontada como uma pessoa que não sabe lidar com o financeiro da escola.

O grupo boicota o trabalho de nova coordenadora pedagógica, com apontamentos de falhas e alfinetadas. Apresenta idéia de coordenar grupo de estudo.

A desativação da 4ª série por falta de alunos abala a professora.

### **Francisco**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu não estava bem no colégio. Depois do laboratório da Epagri auxiliou muito, mudei minha postura, estou me organizando mais, com o calendário na mão. Antes achava que eles o colocavam de lado, percebi que era uma postura minha; hoje deixo um horário para conversar com professores; converso com a Ivone e Cirley para estar por dentro dos acontecimentos. Supro a falta da Juliana através do contato com Ivone. Isadora vêm me beijar, sinto ela diferente, sinto mais à vontade no meio do grupo”.</li> </ul>	O impacto gerado pelo confronto em laboratório, do grupo em relação à atuação de Francisco, gerou no mesmo mudanças de percepção, onde começou a assumir mais a responsabilidade por sua situação, saindo da condição de vítima para a de autor de sua situação. Assim, o pedagógico, através de um processo desafiador de resolução de conflito interpessoal, é trabalhado de forma direta nos encontros intensivos de grupo. O professor aceita a série de críticas à seu trabalho e muda radicalmente sua postura pessoal frente às situações e ao grupo. Assim, a experiência planejada de grupo mostra-se como um instrumento poderoso e rápido de tomada de consciência, de tomada de decisões e mudança de percepção. Tudo isso devido às trocas intensas que ocorrem na vivência.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Está me chamando a atenção o trabalho paralelo feito com as crianças especiais. Apoio pedagógico a estas crianças, nunca vi isto em</li> </ul>	A escola começa a se posicionar frente a um trabalho com educação especial mais profissional e isso atrai o profissional para tal tarefa. Isso parece

<p>outras instituições. Tenho vontade de contribuir com este trabalho. Acho que a Inara sabe deste interesse. Não achei momento ideal ainda de colocar este diferencial para todos. Acho que dou mais certo com um grupo de crianças de 6, 7 anos. Penso que estão iniciando e com o tempo terão mais crianças”</p>	<p>ser o diferencial da escola, não encontrado em nenhuma outra instituição.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho que Juliana não assumiu várias coisas perante o grande grupo no último laboratório. Entreguei material para ela e não me falou nada.”</li> </ul>	<p>Insatisfeito com a coordenadora que recém se demitiu. No espaço apropriado para se posicionar frente a si próprio e ao grupo, a coordenadora deixou a desejar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ficou marcado para mim o que foi falado sobre minha passividade. Lembrei que em minha casa existe uma piada de que para qualquer coisa que acontece: “foi o Francisco”.</li> </ul>	<p>Os encontros intensivos de grupo possuem efeitos terapêuticos nos participantes, apensar de não ser terapia de grupo. Os problemas percebidos no todo escolar, no seu caso, foi conectado a um problema que possui em casa, sua outra “escola”. Neste local, o grupo familiar também o coloca como “culpado” e acusam-no de ser o responsável. Percebe a tendência pessoal em aceitar o rótulo de culpado e sobre sua passividade em não enfrentar as situações de frente. Assim os encontros possibilitam ricas experiências significativas que transcendem os limites da escola e do grupo, alcançando a relação professor – família pessoal.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Se não tivesse os encontros, não teria aquele momento de desabafo, de reciclagens, de repente até teria saído da escola, ainda mal interpretado. Gostaria de continuar e que os encontros continuassem”</li> </ul>	<p>O encontro intensivo de grupo é visto como espaço: de desabafo, reciclagens e de mudanças pessoais críticas e agudas, decisivas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O pedagógico precisa ser conversado em algum momento. Acho que o laboratório é um local para isto. Inara diz que pega um pouco de cada coisa, não acho que deve ser assim. Fica no ar.”</li> <li>• “Acho que é insegurança do grupo não falar... tem receio de conversar porque tem mestrado... graduação...”</li> <li>• “Acho complicado pegar um pouco daqui e dali [sobre as teorias e seu uso]</li> <li>• “No colégio X tenho encontros semanais e individuais em que converso sobre tudo (45 min), passa o calendário... Penso que tem que ser passado a alguém o que é passado em aula... para também ouvir as sugestões”</li> <li>• “Supro esta falta com a Ivone”</li> <li>• “Estagiários foram assistir sua aula e não o avisaram, prefiro que me avisem”</li> <li>• “Tathy foi assistir minha aula com a intenção de inspecionar”</li> <li>• “Sinto carência de alguém para conversar sobre os processos da escola”</li> </ul>	<p>A escola não possui organização nem definição pedagógica consistente. A direção afirma que pega um pouco de cada coisa, mas isso não satisfaz o professor. O laboratório é o espaço apropriado para se debater acerca do pedagógico e dos problemas que o envolvem. O grupo apresenta insegurança devido ao mestrado, a graduação, em síntese, à falta de conhecimento do campo teórico-metodológico que envolve a ciência pedagógica. O professor necessita de um espaço para falar acerca de seus processos educacionais na escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Uso as dinâmicas que aprendo em laboratório nas minhas aulas... vou nos encontros também por isso, para aprender técnicas para inovar minhas aulas”</li> </ul>	<p>O PDE apresenta-se aqui como uma fonte de inspirações para o professor que utiliza técnicas vivenciadas em laboratório em suas aulas, visando a inovação. Uma das suas motivações em ir aos encontros é justamente para aprender novas técnicas de atuação educacional.</p>

### **SÍNTESE ESPECÍFICA DA ENTREVISTA DE FRANCISCO**

O impacto gerado pelo confronto em laboratório, do grupo em relação à atuação de Francisco, gerou no mesmo mudanças de percepção, onde começou a assumir mais a responsabilidade por sua situação, saindo da condição de vítima para a de autor de sua situação. Assim, o pedagógico, através de um processo desafiador de resolução de conflito interpessoal, é trabalhado de forma direta nos encontros intensivos de grupo. O professor aceita a série de críticas a seu trabalho e muda radicalmente sua postura pessoal frente às situações e ao grupo. Assim, a experiência planejada de grupo mostra-se como um instrumento poderoso e rápido de tomada de consciência, de tomada de decisões e mudança de percepção. Tudo isso devido às trocas intensas que ocorrem na vivência.

Os encontros intensivos de grupo possuem efeitos terapêuticos nos participantes, apensar de não ser terapia de grupo. Os problemas percebidos no todo escolar, no seu caso, foi conectado a um problema que possui em casa, sua outra “escola”. Neste local, o grupo familiar também o coloca como “culpado” e acusam-no de ser o responsável. Percebe a tendência pessoal em aceitar o rótulo de culpado e sobre sua passividade em não enfrentar as situações de frente. Assim os encontros possibilitam ricas experiências significativas que transcendem os limites da escola e do grupo, alcançando a relação professor – família pessoal.

Em síntese, o encontro intensivo de grupo é visto como espaço: de desabafo, reciclagens e de mudanças pessoais críticas e agudas, decisivas.

A escola não possui organização nem definição pedagógica consistente. A direção afirma que pega um pouco de cada coisa, mas isso não satisfaz o professor. O laboratório é o espaço apropriado para se debater acerca do pedagógico e dos problemas que o envolvem. O grupo apresenta insegurança devido ao mestrado, a graduação de alguns colegas, em síntese, à falta de conhecimento do campo teórico-metodológico que envolve a ciência pedagógica. O professor necessita de um espaço para falar acerca de seus processos educacionais na escola. Falta-lhe acompanhamento direto, uma coordenação pedagógica eficiente.

O PDE apresenta-se aqui como uma fonte de inspirações para o professor que utiliza técnicas vivenciadas em laboratório em suas aulas, visando à sua inovação. Uma das suas motivações em ir aos encontros é justamente para aprender novas técnicas de atuação educacional.

A escola começa a se posicionar frente a um trabalho com educação especial mais profissional e isso atrai o profissional para tal tarefa. Isso parece ser o diferencial da escola, não encontrado em nenhuma outra instituição.

Insatisfeito com a coordenadora que recém se demitiu. No espaço apropriado para se posicionar frente a si próprio e ao grupo, a coordenadora deixou a desejar.

#### **- 11ª síntese -**

### **8º LABORATÓRIO: ESTRUTURA ESPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA**

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>COMPREENSÃO EDUCACIONAL</b>
<p>Torre de Babel: dinâmica (o grupo se dividia por funções pré-determinadas para solucionar um problema: construir uma torre com todas as latas, dentro de uma área restrita, em equipe. A equipe era coordenada por duas pessoas com mãos atadas que passavam as comandas para os condutores que não podiam falar. Os condutores conduziam os executores a montarem a torre, estes com olhos vendados.)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ivone: “gostei de montar”</li><li>• Jarlete: “Gostei de conduzir”</li><li>• Tatiana: “Cansei de conduzir”</li><li>• Estela: “Gostei de falar e não de conduzir”</li><li>• Mariana: “Prefiro conduzir”</li><li>• Inara: “Prefiro montar e conduzir”</li><li>• Tatiana: “Relaciono este trabalho com nosso cotidiano”</li><li>• Mariana: “Concordo. Com as crianças especiais acontece isso. Acho que é fácil e é difícil”</li></ul>	<p>A experiência de forma geral mostrou de forma aproximada a maneira como o grupo se mobiliza e se organiza para construir coisas, visando a resolução de problemas concretos, definidos. Obviamente, os papéis foram distribuídos visando colocar as pessoas-chave em posições desprivilegiadas, visando com que as mesmas se colocassem no lugar dos outros colegas e, ao mesmo tempo, colocar as pessoas que ocupam posições mais subalternas em posições de responsabilidade e poder. Um campo muito interessante foi criado. Após, os papéis foram se alternando conforme o movimento grupal. Estela mostra-se a pessoa mais certa para assumir um perfil de liderança, enquanto que a diretora colocase como uma pessoa que prefere montar (obedecer os comandos do condutor) e conduzir (obedecer os comandos do líder). Tatiana relaciona o trabalho com o cotidiano e Inara percebe a importância da resolução de um problema único com a</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tatiana: “Ouvia muito a voz da Cirley”</li> <li>• Inara: “Se tem um problema, fica um e dois para resolver, aí fica mais complicado. É mais fácil desistir... como foram todos, ficou mais fácil”.</li> </ul>	<p>participação de todos, evitando o cansaço e a eliminação da complicação. Com isso o grupo inicia uma nova fase de atuação em equipe.</p>
<p>Penetração: dinâmica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fernando: alguns entraram pelos pontos fracos, outros pela desconcentração.</li> <li>• Ana: como se sentiram quando não conseguiam entrar?</li> <li>• Isadora: “Eu vou, eu vou conseguir” (pensei)</li> <li>• Cirley: “Medo de me machucar, por isso quis desistir”</li> <li>• Ana: “Qual a relação que possui com o cotidiano?”</li> <li>• Tuane: “Prestar atenção no cotidiano, pois podem entrar pessoas inimigas”</li> <li>• Estela: “O que marcou foi a concentração, quando Cirley falou “tadinha” para Mariana, o grupo se enfraqueceu. Com a Inara quase afrouxaram, oscilaram, mas ela entrou por sua própria força. Incentivaram-na a entrar.”</li> <li>• Fernando: “Inara e Mariana foram as que mais tiveram dificuldade em entrar”</li> <li>• Fernando: “Como é a entrada de uma pessoa nova no grupo?”</li> <li>• Tatiana: “Eu tenho resistência”</li> <li>• Estela: “Estamos trabalhando para se conhecerem mais, estamos nos fechando. Com a entrada de Juliana, não nos abrimos para sua entrada.”</li> <li>• Mariana: “Ela quis entrar, circunstâncias não deixaram: pressão, vida particular...”</li> <li>• Cirley: “Coitada, ela tentou”</li> <li>• Estela: “Quando tem desafio tudo acontece...”</li> <li>• Tuane: “Se fosse esperar ficar prontas, não fazia nunca”</li> <li>• Mariana: “Talvez inseguranças em que aparecem coisas e são uma fuga”</li> <li>• Tuane: “Quando entrei me senti muito acolhida”</li> <li>• Fernando: “Existe a dificuldade da Juliana em si, porém em relação ao grupo, como ficou?”</li> <li>• Francisco: “Quando fui questionar não supriu minhas dificuldades, me senti decepcionado, desmotivado. Achei sua sugestão fraca.”</li> <li>• Tatiana: “Não sentia retorno, precisava pedir 2 a 3 vezes... precisava ser mais agilizada.”</li> <li>• Mariana: “O que Juliana tinha a nos oferecer nós já tínhamos”</li> <li>• Estela: “No início e final a gente sempre troca alguma coisa”</li> <li>• Inara: “no laboratório do ano passado havia queixa de dificuldade de comunicação. Interessante que agora está acontecendo. A vinda e saída da Juliana contribuíram também por isso.</li> <li>• Cirley: “A Juliana estava sempre cansada”</li> <li>• Estela: “A Juliana começou a ficar parecida</li> </ul>	<p>Esta dinâmica foi completamente intencional. O grupo estaria com dificuldades de abordar o pedagógico em laboratório. Assim, criamos a situação de experiência específica e focada visando adentrar no ponto de reflexão da forma como o grupo recebe novos integrantes. Com isso, poderíamos reciclar a questão da entrada e saída da coordenadora pedagógica e com isso utilizar tal experiência como recurso de aprendizagem de equipe. Assim o grupo, após levantar a questão da entrada e saída da coordenadora, enfrenta-se no desafio de compreender a postura grupal diante dos fatos. O grupo apresentou resistência de forma geral, mas foi unânime que a profissional deixou a desejar. Foi comparada à Suzana quando em pouco tempo alcançou uma estafa psicológica geral. O grupo discute como definir a maneira pela qual o pedagógico será organizado. Estela é apontada como sendo a pessoa a assumir essa função. Ela não aceita. Sugerem-se que Mariana e Estela assumam juntas. Por fim, a maturação das idéias em novas reuniões foi a melhor saída para o dilema. O debate em torno do assunto levou naturalmente o grupo a entrar na questão da definição de certos procedimentos pedagógicos, como as reuniões de estudo, definições de referenciais filosóficos mais claros. Inara resiste a admitir que existe problema quanto a definição, acredita que as coisas estão claras, mas o grupo, em unanimidade, sente a necessidade de estudo de se reunirem para estudarem. O diálogo é interrompido com o posicionamento forte de Estela.</p>

com a Suzana”

- Inara: “Ela não chegou assim, mas saiu assim. O grupo estava testando ela.”

- Tatiana: “Ela já sabia de sua responsabilidade, se não podia, que não aceitasse o convite. Quando precisaram ela não estava.”

- Estela pergunta a Inara: “Você perguntou para nós o que achávamos da Juliana? Foi no passado que era contrato de experiência.

- Inara: “Sim”

- Tatiana: “Ela saiu e não se despediu”

- Estela: “Precisamos de coordenadora pedagógica, porém precisamos de um tempo”

- Tatiana: “Não sabemos mais o que queremos”

- Francisco: “Na outra escola que trabalho tem uma psicóloga...”

- Tatiana: “Sugiro que cada um de um pouco de si”

- Tatiana e Tuane: “Sugerimos a Estela como coordenadora pedagógica”

- Estela: “Não dá. Vejo que tenho uma visão geral das coisas, que poderia amarrar as coisas, porém tenho dificuldade com liderança”

- Tatiana: “Mariana e Estela poderiam se unir”

- Mariana: “Não precisa nomear. Acho que Estela poderia ser uma representante...”

- Estela: “Vocês querem uma opinião minha? Eu acho que precisa ser a Mariana”

- Tuane: “O que falta é sentar e conversar.”

- Tatiana: “A Mariana já trabalhou com isto”

- Mariana: “Minha experiência foi meio decepcionante, minhas idéias e projetos não foram aceitos. Sugiro que façamos reuniões”

- Ana: “Sugiro que em cada reunião uma seja mediadora”

- Tatiana: “Definição de coordenadora para cada evento”

- Francisco: “Legal a idéia de passar pelas fases, tal como na dinâmica que vivenciamos das latinhas”

- Fernando: “Sempre houve 1 coordenador para todo grupo?”

- Grupo: Não. R. 1ª a 4ª, e C., 5ª a 8ª.

- Estela: “Está faltando a Isadora... ela não irá aceitar. Tem resistência para receber novidades.”

- Mariana: “Francisco está certo, tem que amadurecer aos poucos”

- Estela: “Não morro de amores das festas, gosto, porém não podemos deixar de lado este lado de estudar”

- Mariana: “1 vez ao mês precisamos nos encontrar para estudar”

- Cirley: “1 vez ao mês para estudos e festas já acontecem. Reuniões precisam ser objetivas para ser algo gostoso. Mistura-se muitas coisas.”

- Fernando: “Sentem-se à vontade de falar do

<p>pedagógico nos laboratórios?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inara: “Tem algo que me incomoda muito: o que é o pedagógico e o didático?”</li> <li>• Cirley: “Precisam da leitura, do estudo... se for falado do pedagógico”</li> <li>• Mariana: “Pedagógico é também processo que norteia a escola”</li> <li>• Inara: “A sensação é que existe uma mistificação em relação ao que é o pedagógico. Busca-se referências com sistemas que se trabalha. Em 1999/2000, levantaram aspectos filosóficos da escola, humanista. Não é uma escola tradicional, mas que trabalha com a pedagogia das diferenças.”</li> <li>• Estela: “O grupo em geral está com necessidade de estudar”</li> </ul>	
--	--

**- 12ª síntese -**

**9º LABORATÓRIO: ESTRUTURA ESPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA**

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>COMPREENSÃO EDUCACIONAL</b>
<p>Dinâmica da massagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando a dinâmica foi introduzida houve um clima pensativo, deu um impacto, quando informamos que estávamos completando 1 ano de projeto. Conversamos sobre o fôlego evolutivo do grupo.</li> </ul>	<p>O impacto revelou a tomada súbita de consciência da trajetória de um ano de trabalho intensivo.</p>
<p>Retrato do Grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo: Inara, Mariana, Cirley e Tatiana</li> <li>• Mariana: “Tem novidade aí!”</li> <li>• “No início muitas visões diferentes”</li> <li>• “O PDE foi a tentativa de encarar tudo de frente mesmo, tentando não disfarçar, resgatar as coisas”</li> <li>• “Chegamos a ter uma união aparente, bem no meio do PDE, nós víamos a possibilidade de nos tornar uma equipe. Havia muita motivação”</li> <li>• Nesta fase de união aparente, nesta parte balançou... quando começou a mexer o processo, outros entraram em resistência”</li> <li>• “Segredos”</li> <li>• “Houve tentativas de resgates”</li> <li>• “Os ti-ti-tis continuam na escola”</li> <li>• “Ocorreram ótimos momentos e momentos de baixa, durante o processo a gente teve em crescente”</li> <li>• “De início as mudanças foram positivas, evidentes, visíveis, depois os “calos” começaram a doer”</li> <li>• “No processo, uns ficaram e outros não”</li> <li>• “O grau de seriedade é muito diverso, o processo do entendimento, existem diferenças, ainda falta amadurecimento do grupo”</li> <li>• “Durante o PDE mudanças estão ocorrendo, alguns fingem não perceber (não perguntam). Tem</li> </ul>	<p>O grupo inicialmente possuía muitas visões diferentes e encararam o trabalho como uma novidade, em euforia. O PDE simbolizou um recurso de se encarar toda a realidade de frente, sem disfarces. Pela análise do grupo, houve um momento de união “aparente”, na metade do trabalho, onde havia muita motivação. Quando o grupo alcançou esse nível houve uma espécie de “balanço”, quando outro nível do processo começou a ser mexido acompanhado de uma resistência em parte do grupo (subgrupo). Ocorreram tentativas de resgates de partes do grupo que tinham dificuldades de participarem do PDE. Ao longo do processo, ocorreram ótimos momentos e momentos de baixa, mas, em síntese, o grupo apresentou um crescimento ascendente. Inicialmente as mudanças foram positivas, evidentes, visíveis, depois os “calos” começaram a doer. Assim, uns ficaram e outros foram, assumiram a liderança. O PDE apresentou um grau de seriedade muito diverso. O processo de entendimento do trabalho como um todo não foi algo uniforme, devido às diferenças pessoais dos membros do grupo. Ainda falta amadurecimento do grupo. Durante o PDE mudanças ocorreram mas alguns fingem não perceber. Existem pessoas que perguntam ironicamente por curiosidade, outras não perguntam para não se comprometerem. Sentimos que já somos a maioria, em termos de</p>

<p>peças que perguntam ironicamente por curiosidade, outras não perguntam para não se comprometerem”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sentimos que já somos a maioria, em termos dos professores, só faltando Tathy e Sandra, Francisco justificou sua falta. Tuane está sempre presente”.</li> <li>• “Percebemos que a base forte está aqui. Neide e Maria não conseguem estar aqui, sentem-se diferenciadas. Jarlete gosta.”</li> <li>• Tuane: “O grupo não está amadurecido ainda. Não são colocados em prática as idéias interessantes”</li> </ul>	<p>professores e a base forte está aqui. Existem pessoas que não conseguem estar aqui, pois sentem-se diferenciadas como Neide e Ângela.</p>
<p>Mariana: “Mundo louco o de hoje, gera insensibilidade. Esses encontros facilitam a sensibilização”.</p>	<p>Os encontros intensivos de grupo facilitam a sensibilização do grupo, vencendo o cenário de uma realidade “louca”, geradora de insensibilidade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tatiana: “Sandra está sempre afastada do grupo. A Sandra se isolou no canto dela, ela chega dá aula e vai embora. Parece que ela está ali pra receber o salário dela”</li> <li>• Tatiana: “Hoje acontece um momento de trocas, feedbacks”</li> <li>• Inara fica defendendo Sandra.</li> <li>• “Estar aberto a mudança é estar aberto à conflito”</li> </ul>	<p>Os professores precisam se incluir no movimento de formação de equipe, através dos momentos de trocas e feedbacks, tendo em vista a integração docente e o trabalho por projeto. Os professores que optam por não se incluírem acabam se excluindo da escola e limitando seu trabalho a sua sala de aula e ao seu salário. Lidar e administrar conflitos já faz parte da vida deste grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica: definição de equipe</li> <li>• Isadora: “troca, respeito (ouvir e poder falar), valorizar o companheiro, companheirismo.”</li> <li>• Ivone: “sinceridade, grupo unido, tentar a busca pelos mesmos ideais, conquistas”</li> <li>• Tuane: “Grupo de pessoas que possuem o mesmo objetivo”</li> <li>• Estela: “Grupo de pessoas com mesmo objetivo, onde a característica de cada um é ressaltada e direcionada para o todo. Pode haver uma liderança forte, mas é necessário que cada integrante seja líder também. Predisposição constante para mudanças.”</li> <li>• Cirley: “Grupo de pessoas com mesmo objetivo; comprometimento, seriedade.”</li> <li>• Inara: “Grupo de pessoas trabalhando no mesmo objetivo e mesmo ideal. Cada membro assume sua função.”</li> <li>• Tatiana: “São pessoas trabalhando no mesmo objetivo; de transformar a melhora do grupo e onde se trabalha”</li> <li>• Mariana: “Pessoas que se trabalham juntas”</li> </ul> <p>Conceito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Um grupo de pessoas trabalhando com um objetivo comum respeitando as diferenças de cada um e ressaltando as potencialidades e competências”</li> </ul>	<p>O grupo ao tentar definir suas concepções pessoais de equipe a partir da prática do PDE e de suas próprias idéias pessoais, conseguiu formular um conceito de equipe:</p> <p>“Um grupo de pessoas trabalhando com um objetivo comum respeitando as diferenças de cada um e ressaltando as potencialidades e competências”</p> <p>Com esse conceito definido em consenso, em dinâmica participativa, o grupo define aonde quer chegar, seu ideal compartilhado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mariana: “Nossa equipe não é uma pseudo-equipe nem grupo de trabalho também. É uma equipe potencial a caminho de equipe real. O momento parece que é agir, colocar em prática.”</li> </ul>	<p>Esse exercício foi essencial para a equipe. Com o conceito mais técnico de equipe nas mãos o grupo, após pensar seu conceito próprio de equipe, pôde se analisar dentro de um esquema estrutural e</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estela: “O pessoal daqui... entre o potencial e o real. É um estágio perigoso. Tenho a impressão de que somos uma equipe... mas tem trabalho ainda”</li> <li>• Tuane: “Equipe potencial”</li> <li>• Inara: não consegue avaliar nem opinar.</li> <li>• Tatiana: “Equipe real... gostaria que fosse... pensando bem é equipe potencial.”</li> </ul>	<p>ascendente, ou a curva de desempenho de grupo. Assim conseguiu compreender de forma geral a dinâmica do desenvolvimento de equipe, ficando no consenso de que o grupo presente era uma equipe potencial a caminho de uma equipe real. Obviamente, o subgrupo não participante apresentava-se nos outros níveis da curva, o grupo de trabalho ou a pseudo-equipe.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estela: “Não fiquei 100% devido a outras preocupações”</li> <li>• Mariana: “As discussões foram interessantes”</li> <li>• Estela: “Deu para esclarecer, porém parece que faltou algo: mais colocações. Acho que falta abrir mais o jogo”</li> <li>• Tuane: “A gente optou pelo tempo. Acho que não foi suficiente”</li> <li>• Inara: “Temos uma tendência grupal a sugerir dos assuntos”</li> <li>• Tuane: “É... ficamos 1 mês sem no falar e aqui é o espaço para isto”</li> </ul>	<p>No fechamento, o grupo sentiu que faltaram ainda algumas coisas para que tudo se finalizasse de forma clara, com maior franqueza. O grupo perde tempo com assuntos fugazes e o encontro finaliza com clima de que faltou algo para finalizar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na avaliação final, Inara não consegue se avaliar e não preenche nada do formulário de autoavaliação. Todos os professores entram no processo.</li> </ul>	

#### 9º LABORATÓRIO: ESTRUTURA ESPECÍFICA DA EXPERIÊNCIA AVALIATIVA

UNIDADES DE SIGNIFICADO	COMPREENSÃO EDUCACIONAL
<p><b>Pergunta: O que este trabalho (PDE) está lhe contribuindo/proporcionando? Procure relembrar sua experiência pessoal com este trabalho, desde o início até agora, refletindo sobre seu processo de aprendizagem.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inara: “Dando oportunidade para que todos os membros do grupo me conheçam melhor e assim propiciando uma melhor integração para todos. Abrindo um espaço para desmistificar a pessoa do “cargo ou função”.</li> <li>2. Tuane: “Aprendi a olhar para as pessoas de uma maneira diferente, sem pré-conceitos e me colocando também no lugar delas, e o meu processo de aprender a ouvir mais e falar menos também está progredindo”</li> <li>3. Cirley: “Contribuiu muito para o meu crescimento pessoal e profissional, estou mais confiante em mim e interessada nas leituras que envolvem meu trabalho”</li> <li>4. Ivone: “Aprendi a falar em grupo sem receio, claro que preciso aprender mais”</li> <li>5. Isadora: “Proporcionou um auto-conhecimento e a oportunidade de conhecer as pessoas com quem convivo”</li> <li>6. Estela: “Sinto que mudei, que peguei este gancho de entrar no clima de mudança. Particularmente, agora, neste momento, estou num processo forte de questionamentos. Isso é muito bom... mas é difícil”.</li> </ol>	<p>A aprendizagem como um todo no PDE ocorreu através da oportunidade que todos os membros tiveram de conhecerem melhor a pessoa da diretora abrindo espaço para a desmistificação da pessoa e de sua relação com o cargo/função. Alguns participantes aprenderam a olhar para as pessoas de uma maneira diferente, sem pré-conceitos e se colocando no lugar dos colegas, aprendendo, alguns, progressivamente a ouvir mais e falarem menos. O trabalho contribuiu para o crescimento pessoal e profissional, no aumento da autoconfiança e ampliou o interesse de alguns profissionais para leituras que envolvem o trabalho em sala de aula. Pessoas que eram reprimidas aprenderam a falar e se expressar mais. Da mesma forma, o PDE proporcionou autoconhecimento aos integrantes e oportunidade das pessoas se conhecerem de forma direta. Houve mudança e alguns profissionais compreenderam a essência do trabalho: manter operante o clima de mudança e mudar para uma situação melhor. O PDE também instiga nos participantes fortes processos de questionamentos.</p>

<p><b>Pergunta: Como você se avalia antes (ago. 2004) e agora (ago. 2005)?</b></p> <p>1. Inara: 7 depois 4. “Antes estava mais acomodada e agora sinto mais necessidade de mudar em alguns aspectos que julgava ou não enxergava que eram necessários”</p> <p>2. Tuane: 5 depois 6. “Não estava em agosto, participo só desde março, mas me ajudou muito a me sentir parte REALMENTE integrante dessa equipe”</p> <p>3. Cirley: “O grupo está mais unido e eu mais confiante em mim”</p> <p>Ivone: 2 depois 5. Não comentou.</p> <p>Isadora: 3 depois 6. Não comentou.</p> <p>Estela: 2 depois 5. “Houve “mudança de estado”, reencontrei a turma, mas me senti pouco a vontade para aprofundar as questões. Não gostei de um elemento do grupo, não se posicionou e isso me perturbou e me desanima um pouco. Me parece uma contradição “assistir” uma demonstração de negativismo puro de não aceitação do PDE e ficar calada, já que eu me posicionei tanto a favor deste programa. A leitura que faço neste momento é que estou um pouco desestruturada então “deixei passar”...”</p>	<p>Houve mudança, em outras palavras, houve “mudança de estado”. Os participantes cresceram como pessoa neste trabalho.</p>
<p><b>Pergunta: Em relação a atuação da equipe como um todo?</b></p> <p>1. Inara: “Pelos que participaram, porque só o motivo de participar demonstra uma vontade de crescimento. Como um todo daria 5” (de 0 a 7)</p> <p>2. Tuane: “Dentro do laboratório a equipe mereceria nota máxima, porém fora dele ela se perde um pouco”</p> <p>3. Cirley: “Precisa envolver o restante da equipe”</p> <p>4. Ivone: não comentou.</p> <p>5. Isadora: não comentou.</p> <p>6. Estela: 4. “As mudanças estão acontecendo, problemas, tristezas e alegrias estão aflorando, mas o comprometimento deixa a desejar. Há omissões, distorções que estão me incomodando.”</p>	<p>O grupo é de um nível “exemplar” dentro dos encontros, mas fora, perde-se falta-lhe direcionamento. O restante da equipe precisa envolver-se mas existe uma vontade forte de crescimento no grupo participante. Mudanças estão ocorrendo, tristezas e alegrias fazem parte do processo de crescimento e amadurecimento grupal e escolar. O comprometimento de alguns deixa a desejar, omissões e distorções existem e isso incomoda bastante uma das profissionais (Estela). Isadora e Ivone não falam.</p>
<p><b>Pergunta: como se avalia, antes de depois deste Laboratório? (notas de 0 a 7)</b></p> <p>1. Inara: 7 depois 7. sem comentário.</p> <p>2. Tuane: branco</p> <p>3. Cirley: 3 depois 7. “Cheguei sem vontade e fui embora com ânimo”</p> <p>4. Ivone: 3 depois 6. Não comentou.</p> <p>5. Isadora: 5 depois 7. Não comentou.</p> <p>6. Estela: 4 depois 5. Houve mudança.</p>	<p>O encontro intensivo de grupo tem a capacidade de transformar completamente o estado íntimo de um participante, num direcionamento de mudança pessoal. Ivone e Isadora não comentam, nem a diretora.</p>
<p><b>Pergunta: o que menos gostou neste laboratório?</b></p> <p>1. Inara: “Particularmente gostei de tudo”</p>	

<p>2. Tuane: “A questão dos valores poderia ser mais trabalhada”</p> <p>3. Ivone: não comentou.</p> <p>4. Isadora: “é complicado se auto-avaliar”</p> <p>5. Estela: “gostaria que tivéssemos mais coragem de dar nome aos bois”</p>	
<p><b>Pergunta: o que mais gostou neste laboratório?</b></p> <p>1. Inara: “A oportunidade dada às pessoas de se conhecerem e de crescimento”</p> <p>2. Tuane: “O processo de análise de nossa prática e dos nossos valores”</p> <p>3. Cirley: “O fortalecimento do grupo”</p> <p>4. Ivone: “Gostei de tudo, está sendo um aprendizado”</p> <p>5. Isadora: “As dinâmicas”</p> <p>6. Estela: “Textos para se debater”</p>	<p>Em síntese, o grupo teve mais uma oportunidade de crescimento. Na verdade o nome encontro intensivo de grupo poderia ser chamado “encontro de oportunidade de crescimento”. Pois que, a situação é criada, mas nada há de garantir que haja mudança efetiva.</p>

**- 14ª síntese -**

**1ª Reunião com Coordenação Pedagógica**

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>COMPREENSÃO EDUCACIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Para mim é muito... não me sentia experiente, preparada, mas aceitei... o grupo legal...”</li> </ul>	<p>Juliana parece esgotada com a função e sente-se despreparada para a tarefa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Me sinto meio que fora do grupo... estou numa hierarquia”.</li> </ul>	<p>Juliana sente-se uma peça a parte do grupo e percebe-se dentro de uma hierarquia, apesar de não ter clara a mesma.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estou há 3 meses”</li> </ul>	<p>3 meses de trabalho.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Com a Ivone me sinto invadir o espaço dela... com as meninas cobrança fica complicado... me sinto meio misturada com a auxiliares... receio ser autoritária nas relações”</li> </ul>	<p>Juliana mostra-se “zonzá” dentro do movimento grupal. Tem medo de tocar nas coisas, de invadir o espaço das colegas e de exercer seu poder como coordenadora pedagógica, evitando cobranças e com receio de ser autoritária. Sente-se no nível das auxiliares. A dinâmica do grupo forçou a coordenadora a assumir a função de mais uma auxiliar. Em síntese a profissional está desorientada e desarticulada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Meu horário é das 13h às 18h30... uma terça por mês encontro “Momento Pedagógico”... mas não estão fechando os horários”</li> </ul>	<p>O grupo começa a reunir-se 1 vez ao mês, mas horários não fecham.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tenho bastante abertura com a Inara”</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sandra...tenho problemas com a Sandra”</li> </ul>	Sandra aparece aqui como uma pessoa problema no grupo ou na relação com a coordenadora.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tudo é centralizado na Inara, tudo é “precisa falar com a Inara” (Isadora)... não tenho autonomia no trabalho”</li> </ul>	A profissional expressa a realidade da centralização do poder diretivo na direção. Não se sente com autonomia. Precisa sempre perguntar para a Inara se ela permite fazer. O grupo tira a autoridade da coordenadora e parece boicotar seu trabalho.